

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Бондар Оксана Петрівна

УДК 159.9:502:[373.2.091.217:796.11](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ЕКОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ
ІГРОВОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

053 Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня *доктора філософії (PhD)*

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Бондар О.П.

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор,

завідувач кафедри психології

та соціальної роботи

Вінницького державного педагогічного

університету

імені Михайла Коцюбинського

Паламарчук О.М.

Вінниця 2023

АНОТАЦІЯ

Бондар О.П. Еколого-психологічні особливості організації ігрового простору дитини дошкільного віку. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD) за спеціальністю 053 Психологія. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Міністерство освіти і науки України, Вінниця, 2023.

У дисертації представлено результати теоретичного та експериментально перевіреного дослідження особливостей впливу організації ігрового простору на особистісний розвиток дитини дошкільного віку.

Теоретико-психологічний аналіз сутності та специфіки організації ігрового простору показав, що ігровий простір дитини дошкільного віку є своєрідним узагальненим образом ситуацій, які створюються для прояву самостійних дій дитини, її пізнавальної, практичної й творчої активності. Окреслено, що ігровий простір покликаний надавати можливість дитині дошкільного віку адаптуватися до життя в суспільстві та на належному рівні зрозуміти й засвоїти специфіку суспільної взаємодії.

Запропоновано структурну модель ігрового простору дитини дошкільного віку, яка базується на визнанні пріоритетності дитиноцентрованої спрямованості в процесі організації ігрового простору. Встановлено, що ефективне поєднання змістового, матеріального, організаційного та особистісного компонентів ігрового простору забезпечуватиме психологічну захищеність дитини дошкільного віку (формуватиме довіру до світу) та сприятиме високому рівню співробітництва у процесі взаємодії з іншими.

За результатами фокус-групового дослідження вихователів визначено, що покращення якості організації ігрового простору закладу дошкільної має ґрунтуватись на розумінні специфіки взаємодії дітей дошкільного віку з

однолітками і значимими дорослими в контексті формування соціальної єдності й розвитку їхніх здатностей до взаємодопомоги між однолітками. Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору закладу дошкільної освіти полягає в створенні умов для вибудовування взаємин дошкільника з однолітками не на основі підкорення, як з дорослими, а з позицій рівності. За результати фокус-групового дослідження батьків констатовано, що вони не пов'язують між собою якість організації домашнього ігрового простору з особистісним розвитком власних дітей; не усвідомлюють, що майбутнє їхньої дитини багато в чому залежить від сім'ї.

З'ясовано, що еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору дитини дошкільного віку ґрунтується на трактуванні сутності ігрового простору дошкільника через систему умов і впливів, які сприяють активному розвитку особистості, формуванню здатності до самостійної й творчої діяльності, розвитку навичок співробітництва й взаємодопомоги, вмінь пристосовуватися до змін, особистісному зростанню й набуттю досвіду лідерства і підкорення, розвитку пізнавальної активності й засвоєнню системи моральних норм.

Запропоновано структурну модель еколого-психологічної організації ігрового простору дітей дошкільного віку, в якій особливого значення в набуває особистісний компонент. Еколого-психологічна організація ігрового простору дітей дошкільного віку передбачає врахування особливостей соціальної ситуації розвитку дошкільників; планування не самої гри, а умов її організації і проведення; оптимізацію та гармонійне поєднання ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору; врахування особистісного компоненту в процесі організації ігрового простору; створення сприятливого середовища для особистісного розвитку дитини дошкільного віку; налагодження і засвоєння ефективної соціальної взаємодії і спілкування з однолітками та значимими дорослими.

Розроблено схему дослідження особистісних якостей дошкільників на формування яких впливає ігровий простір закладу дошкільної освіти та

домашній ігровий простір. Результати діагностики сформованості рівнів співробітництва засвідчили бажання дошкільників виконувати діяльність спільно з однолітками, надавати допомогу, враховувати інтереси інших, розподіляти обов'язки, дотримуватися правил поведінки. Виявлено, що частина дітей дошкільного віку не володіє конструктивними шляхами налагодження взаємодії, орієнтовані на одноосібну діяльність, не розуміють значення взаємозалежності дій партнерів для отримання успішного результату, мають певний обсяг уявлень про правила спільної діяльності, але відсутня готовність їх дотримуватися. З'ясовано, що в міжособистісній взаємодії дітей дошкільного віку домінує дружелюбність, ініціативність, активність, прагнення до спілкування. Водночас констатовано середній рівень розвитку емпатії, труднощі в інтерпретації відтінків емоцій та у диференціації експресивно-мімічних ознак. Це зумовлює труднощі у налагодженні взаємодії з однолітками, у розширенні кола спілкування.

Аналіз емпіричних даних щодо особистісних рис, необхідних для налагодження взаємодії з однолітками, дозволив встановити переважання таких рис як конформізм та гнучкість. Такі риси позитивно впливають на розвиток колективізму, ідентичності особистості дошкільника й негативно на продуктивність його спілкування, налагодження міжособистісних контактів, оскільки надається перевага тільки знайомим одноліткам. Встановлено, типовим видом суб'єктної регуляції у дошкільників є «залежний», який детермінує труднощі щодо самостійності вирішення проблем, некритичність до себе, нерішучість у динамічних ситуаціях, потребу допомоги дорослих або більш успішних однолітків.

За результатами діагностики пізнавальної активності дітей дошкільного віку з'ясовано домінування високого та середнього рівнів: діти проявляють інтерес до пізнавальних завдань, сам процес виконання викликає захоплення, проявляється допитливість, самостійність у долатті труднощів, прагнення виконувати різноманітні та складні завдання. Водночас частина дітей потребують допомоги, підтримки, заохочення, підказки, додаткового

пояснення дорослого. Результати діагностики рівнів усвідомлення основних моральних якостей дошкільників та креативності засвідчили домінування середнього діапазону, що вказує на недостатню усвідомленість моральних норм та неінтенсивну відмову від шаблонів у діяльності, посередню здатність до генерування нових ідей.

Проведений кластерний і факторний аналіз надав можливість визначити групову динаміку досліджуваних. Було визначено три кластери (1-й – 61%, 2-й – 14%, 3-й – 24%). Аналіз показників кожної групи дозволив констатувати, що група 2 являє собою «еталон» (контрольну групу), а групи 1 і 3 – експериментальні. Встановлено, що основою для класифікації дошкільників є особистісні якості, які формує ігровий простір дошкільного навчального закладу. У дошкільників, які перебувають в якісно організованому ігровому просторі, розвинута емпатія, сформовані навички соціальної взаємодії (співробітництво, дотримання правил), вироблена поведінкова гнучкість через підкорення та домінування в ході гри. Дошкільники, які знаходяться в неякісно організованому ігровому просторі мають значно нижчий рівень розвитку зазначених особистісних якостей.

Виділено факторну структуру особистісних якостей дошкільників по кожному кластеру: кластеру №3 («когнітивний» (24%), «комунікативний» (18%), «ригідний» (16%)); кластер №2 («соціальний» (22%), «мотиваційний» (20%), «креативно-когнітивний» (18%)); кластер №1 («когнітивний» (16%), «етико-соціальний» (16%), «інтерактивний» (13%), «регуляційний» (11%)). Встановлено, що факторна структура кластерів №1 і №3 є простою, однозначною, мають середньо й слабо розвинуті структури, а кластер №2 складний, презентовані компоненти неоднозначні, чітка й диференційована структура.

Констатовано, що ігровий простір, в якому перебувають дошкільники з кластеру №1 і кластеру №3 потребує корекції з точки зору еколого-психологічного підходу до його організації.

Зазначено, що еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору дітей дошкільного віку є тим процесом, за допомогою якого створюються умови для рефлексивного розвивального середовища, що забезпечує можливість свободи вибору дошкільником власної ігрової діяльності й переходу від однієї до іншої; гнучкості й відвертості у ставленні до ігрової діяльності і взаємодії як із боку дитини, так і з боку дорослого; стимулюванні можливостей ігрового вибору і творчості як із боку дорослого, так і з боку дитини. Важливим структурним елементом технології проектування ігрового простору дітей дошкільного віку є дослідницька діяльність вихователів та батьків.

Доведено, що еколого-психологічний підхід у проектуванні домашнього ігрового простору дітей дошкільного окреслює спрямування процесу організації домашнього ігрового простору на соціально-особистісний розвиток дошкільника; визначається вмотивованістю батьків до безпосереднього їхнього включення в ігрову діяльність дітей; передбачає усвідомлення батьками того факту, що якість ігрової діяльності дітей дошкільного віку залежить від створеної в родині відповідної психологічної атмосфери; враховує мотивацію дитини дошкільного віку до пізнання оточуючої дійсності й бажання батьків включатися в пізнавальну взаємодію з дітьми. Проектування якісної організації домашнього ігрового простору та ігрового простору закладу дошкільної освіти є вагомим чинником процесу модернізації соціальної взаємодії між дитиною дошкільного віку, однолітками та значимими дорослими, й визначає інноваційний підхід до змістового, матеріального, організаційного та особистісного наповнення ігрового простору дитини дошкільного віку.

Запропоновано, програмні заходи еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку, які ґрунтуються на низці еколого-психологічних технологій, засвоєння яких сприятиме формуванню й ускладненню структури міжособистісної взаємодії дошкільників через диференціацію, інтеграцію і гармонізацію. Основними програмними заходами

визначено: створення проєкту розвитку у вихователів та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку; організація тренінг-семінару для вихователів закладів дошкільної освіти «Психологічні шляхи й засоби удосконалення якості організації ігрового простору дошкільника в умовах ігрового середовища закладу дошкільної освіти» й тренінгу «Розвитку готовності батьків до організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку з врахування еколого-психологічного підходу»; проведення організаційно-діяльнісної гри «Проєктування ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору».

Повторна діагностика дітей дошкільного віку за вимірюваними в констатувальній частині показниками показала значимі зміни за наступними показниками: «Моральність»; «Гнучкість - ригідність»; «Товариськість»; «Дотримання правил». Після впровадження програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку відбулися позитивні зміни у рівні усвідомлення дошкільниками моральних категорій, розвитку навичок їхньої соціальної взаємодії, вдосконаленні здатності налагоджувати та підтримувати комунікацію, виробленні поведінкової гнучкості.

Вперше

– розглянуто сутність ігрового простору дитини дошкільного віку через систему умов і впливів, які сприяють активному розвитку особистості дошкільника, формуванню його здатності до самостійної й творчої діяльності, розвитку навичок співробітництва й взаємодопомоги, вмінь пристосовуватися до змін, особистісному зростанню й набуттю досвіду лідерства і підкорення, розвитку пізнавальної активності й засвоєнню системи моральних норм. Ігровий простір є своєрідним узагальненим образом ситуацій, які створюються для прояву самостійних дій дитини дошкільного віку, її пізнавальної, практичної й творчої активності;

- визначено ефективні шляхи покращення якості організації ігрового простору дитини дошкільного віку з метою формування у неї здатностей до цілеспрямованого пізнання навколишньої дійсності, розвитку її креативності й формування у неї активної життєвої позиції;
- виділено й охарактеризовано особливості впливу на особистісний розвиток дитини дошкільного віку ігрового простору дошкільного закладу освіти й домашнього ігрового простору;
- розроблено структурну модель ігрового простору дитини дошкільного віку;
- розкрито еколого-психологічні принципи організації ігрового простору дитини дошкільного віку;
- розроблено і реалізовано модель емпіричного дослідження впливу ігрового простору на особистісний розвиток дитини дошкільного віку;
- обґрунтовано й апробовано програмні заходи еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку;
- встановлено динаміку змін в особистісному розвитку дітей дошкільного віку обумовлену змінами в якості організації ігрового простору дітей дошкільного віку.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у розробленні та впровадженні еколого-психологічного підходу в проектуванні ігрового простору дитини дошкільного віку; перевірці ефективності впроваджених програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку. Матеріали дисертації можуть бути використані психологами, вихователями і батьками з метою створення сприятливих умов гармонійного розвитку дитини дошкільного віку як в умовах закладу дошкільної освіти, так і домашнього ігрового простору. Результати дослідження інтегровані в зміст навчальних дисциплін «Вікова психологія», «Вікова психодіагностика», «Психологія дитячої творчості», що сприяло поглибленню знань і уявлень майбутніх вихователів дошкільних закладів та

психологів щодо еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку.

Запропоновані наукові положення, висновки й рекомендації були впроваджені у систему підготовки майбутніх психологів та вихователів закладів дошкільної освіти у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського: у практику діяльності Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад №30 Вінницької міської ради», Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №27 «Вишенька», м. Кропивницький Кіровоградської області; Структурного підрозділу дошкільної освіти Золочівського закладу загальної середньої освіти I - II ступенів «Школа радості» Золочівської міської ради Золочівського району Львівської області; Дошкільної ланки Миргородської гімназії №2 «Гелікон» Миргородської міської ради Полтавської області.

Ключові слова: дитина дошкільного віку, ігрова діяльність, ігровий простір дитини дошкільного віку, домашній ігровий простір, ігровий простір закладу дошкільної освіти, еколого-психологічний підхід, проектування ігрового простору.

Summary

Bondar O.P. Ecological and Psychological Features of the Play Space Organization of a Preschool Child. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Thesis for obtaining the scientific degree of Doctor of Philosophy (PhD) in specialty 053 Psychology. – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Vinnytsia, 2023.

The thesis presents the results of a theoretical and experimentally verified research of the peculiarities of the influence of the play space organization on the personal development of a preschool child.

The theoretical and psychological analysis of the essence and specifics of the play space organization showed that the play space of a preschool child is a kind of generalized image of situations that are created for the manifestation of child's independent actions, his cognitive, practical and creative activity. It is outlined that the play space is intended to provide an opportunity for a preschool child to adapt to life in society and to understand and learn the specifics of social interaction at the appropriate level.

A structural model of a preschool child's play space based on the recognition of the priority of a child-centered directionality in the process of organizing a play space has been proposed. It has been established that an effective combination of content, material, organizational and personal components of the play space will ensure the psychological security of a preschool child (build trust in the world) and promote a high level of cooperation in the process of interaction with others.

According to the results of a focus group research of preschool educators, it was determined that the quality improvement of the play space organization of a preschool educational institution should be based on understanding the specifics of preschool children's interaction with peers and significant adults in the context of social unity formation and the development of their peer assistance abilities. The ecological and psychological approach in the play space organization of a preschool education institution consists in creating conditions for building relationships of a preschooler with peers not on the basis of submission, as with adults, but from the position of equality. According to the results of a focus group research of parents, it was established that they do not associate the quality of home play space organization with the personal development of their own children and do not realize that the future of their child largely depends on the family.

It has been found that the ecological-psychological approach in the organization of the preschool child's play space is based on the interpretation of the essence of the preschooler's play space through a system of conditions and influences that contribute to the active development of the personality, the formation of the ability for independent and creative activity, the development of cooperation

and mutual assistance skills, abilities to adapt to changes, personal growth and the acquisition of leadership and obedience experience, the development of cognitive activity and the system of moral norms assimilation.

A structural model of the ecological and psychological organization of the preschool child's play space, in which the personal component acquires special importance, is proposed. The ecological and psychological organization of the preschool child's play space involves taking into account the peculiarities of the social situation of preschoolers' development; planning not the game itself, but the conditions of its organization and holding; optimization and harmonious combination of the play space of the preschool education institution and home play space; taking into account the personal component in the process of play space organizing; design of a favorable environment for a preschool child's personal development; establishing and mastering effective social interaction and communication with peers and significant adults.

A scheme for researching the personal qualities of preschoolers, whose formation is influenced by the play space of the preschool education institution and the home play space, has been developed. The results of the diagnosis of the formation of the levels of cooperation proved the desire of preschoolers to perform activities together with their peers, to provide help, to take into account the interests of others, to distribute responsibilities and follow the rules of behavior. It was found that the part of preschool children do not possess constructive ways of establishing interaction, oriented towards individual activity, do not understand the importance of interdependence of partners' actions to obtain a successful result, have a certain amount of ideas about the rules of joint activity, but lack the willingness to follow them. It was found that the interpersonal interaction of preschool children is dominated by friendliness, initiative, activity and the desire to communicate. At the same time, the medium level of empathy development, difficulties in interpreting shades of emotions and in differentiating expressive and facial features have been ascertained. This leads to difficulties in establishing interaction with peers, in expanding the communication circle.

The empirical data analysis of personal traits necessary for establishing interaction with peers allowed us to determine the predominance of such traits as conformity and flexibility. Such features have a positive effect on the development of collectivism, the identity of a preschooler's personality and negatively impact the productivity of his communication, the establishment of interpersonal contacts, since the preference is given only to familiar peers. It has been established that the typical type of preschoolers' subject regulation is a "dependent" one, which determines difficulties in solving problems independently, the lack of self-criticism, indecisiveness in dynamic situations, the need for help from adults or more successful peers.

According to the results of the diagnosis of the cognitive activity of preschool children, the dominance of high and medium levels has been found: children show interest in cognitive tasks, the very process of execution is exciting, inquisitiveness is manifested, independence in overcoming difficulties, and the desire to perform various and complex tasks. At the same time, some children need help, support, encouragement, tips and additional explanation from an adult. The diagnostic results of the awareness levels of preschoolers' main moral qualities and creativity showed the dominance of the middle range, which indicates insufficient awareness of moral norms and non-intensive rejection of patterns in activities and a mediocre ability to generate new ideas.

The conducted cluster and factor analysis made it possible to determine the group dynamics. Three clusters were identified (1st – 61%, 2nd – 14%, 3rd – 24%). The analysis of the indicators of each group made it possible to state that group 2 is a "standard" (control group), and groups 1 and 3 are experimental. It was established that the basis for the classification of preschoolers is personal qualities, which are formed by the play space of the preschool educational institution. Preschoolers who are in a well-organized play space have developed empathy, formed social interaction skills (cooperation, following rules), developed behavioral flexibility through submission and dominance during the game. Preschoolers who are in a

poorly organized play space have a significantly lower level of these personal qualities development.

The factor structure of the personal qualities of preschoolers for each cluster was identified: cluster No.3 ("cognitive" (24%), "communicative" (18%), "rigid" (16%)); cluster No.2 ("social" (22%), "motivational" (20%), "creative-cognitive" (18%)); cluster No.1 ("cognitive" (16%), "ethical-social" (16%), "interactive" (13%), "regulatory" (11%)). It was found that the factor structure of clusters No.1 and No.3 is simple, unambiguous, have medium and weakly developed structures, and cluster No.2 is complex, the presented components are ambiguous, and the structure is clear and differentiated.

It was established that the play space of preschoolers from cluster No.1 and cluster No.3 needs correction in its organization from the prospect of an ecological and psychological approach.

It is noted that the ecological-psychological approach in preschool child's play space design is the process by which the conditions for a reflective developmental environment are created, which provides the opportunity for a preschooler to freely choose his own play activities and transition from one activity to another; flexibility and openness in the attitude to play activities and interaction both on the part of a child and on the part of an adult; stimulating the possibilities of game choice and creativity both on the part of an adult and on the part of a child. An important structural element of the technology of play space design for preschool children is educators and parents' research activity.

It has been proven that the ecological and psychological approach in home play space design for preschool children outlines the direction of the process of the home play space organizing for preschooler's social and personal development; determined by parents' motivation to directly include them in children's play activities; involves parents' awareness of the fact that the quality of play activities of preschool children depends on the appropriate psychological atmosphere created in the family; takes into account the preschool child's motivation to learn about the surrounding reality and parents' desire to engage in cognitive interaction with

children. Designing a high-quality organization of the home play space and the play space of a preschool education institution is an important factor in the process of modernization of social interaction between a preschool child, peers and significant adults, and determines an innovative approach to the content, material, organizational and personal filling of preschool child's play space.

Program activities for the ecological and psychological organization of the preschool child's play space based on a number of ecological and psychological technologies, whose implementation will contribute to the formation and complication of the structure of preschoolers' interpersonal interaction through differentiation, integration and harmonization, are proposed. The main program activities are defined as: a project design of educators' and parents' competencies development regarding the use of an ecological-psychological approach in preschool child's play space organization; conducting a training seminar for preschool educators "Psychological ways and means of improving the quality of a preschooler's play space organization in the conditions of the play environment of a preschool education institution" and training "Development of parents' readiness to organize the preschool children's home play space taking into account the ecological and psychological approach"; conducting activity game "Designing the play space of the preschool education institution and the home play space".

Re-diagnosis of preschool children according to the indicators measured in the ascertainment part showed significant changes in the following indicators: "Morality"; "Flexibility - rigidity"; "Sociability"; "Following the rules". After the implementation of program activities for the ecological and psychological organization of the preschool child's play space, there were positive changes in the preschoolers' level of moral categories awareness, the development of their social interaction skills, the improvement of their ability to establish and maintain communication and the development of behavioral flexibility.

For the first time

– the essence of preschool child's play space has been considered through the system of conditions and influences that contribute to the active development of

a preschooler's personality, the formation of his ability to an independent and creative activity, the development of cooperation and mutual assistance skills, the ability to adapt to changes, personal growth and the acquisition of leadership and obedience experience, cognitive activity development and assimilation of the system of moral norms. Play space is a kind of a generalized image of situations that are created for the manifestation of independent actions of a preschool child, his cognitive, practical and creative activity;

- effective ways of improving the quality of preschool child's play space organization have been identified in order to form his abilities for purposeful knowledge of the surrounding reality, develop his creativity and form his active life position;

- the peculiarities of the impact of preschool educational institution play space and home play space on the personal development of a preschool child have been highlighted and characterized;

- a structural model of preschool child's play space has been developed;

- the ecological and psychological principles of the organization of preschool child's play space have been revealed;

- the model of empirical research on the influence of play space on the personal development of a preschool child has been developed and implemented;

- the program activities of the ecological and psychological organization of preschool child's play space have been substantiated and tested;

- the dynamics of changes in preschool children's personal development due to changes in the quality of the play space organization of preschool children has been established.

The practical significance of the obtained research results lies in the development and implementation of an ecological and psychological approach in the design of preschool child's play space; checking the effectiveness of the implemented program activities of the ecological and psychological organization of the preschool child's play space. The materials of the thesis can be used by psychologists, educators and parents in order to create favorable conditions for a

preschool child's harmonious development both in the conditions of a preschool education institution and in the home play space. The results of the research are integrated into the content of the educational disciplines "Age Psychology", "Age Psychodiagnostics", "Psychology of Children's Creativity", which contributed to deepening the knowledge and ideas of future preschool educators and psychologists regarding the ecological and psychological organization of the preschool child's play space.

The proposed scientific provisions, conclusions and recommendations have been implemented in the training system of future psychologists and educators of preschool education institutions at the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University: in the practice of the Communal Institution "Preschool Educational Institution No. 30 of Vinnytsia City Council", Communal Institution "Preschool Educational Institution (Nursery-Kindergarten) of combined type No. 27 "Vyshenka", Kropyvnytskyi city, Kirovohrad region; Structural division of preschool education of Zolochiv institution of secondary education of the I - II degrees "School of Joy" of Zolochiv City Council of Zolochiv district of Lviv region; Preschool unit of Myrhorod Gymnasium No. 2 "Helikon" of Myrhorod City Council, Poltava region.

Key words: preschool child, play activity, preschool child's play space, home play space, play space of a preschool educational institution, ecological and psychological approach, play space organization.

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

a) статті у фахових виданнях України

1. Бондар О.П. Психологічні особливості організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку. *Науковий журнал «Габітус»*. Одеса, 2020. Вип. 15. С. 230-234. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.39>

2. Бондар О.П. Психологічні особливості проектування ігрового простору дитини дошкільного віку. *Вчені записки Таврійського національного*

університету імені І.В. Вернадського. Серія: Психологія. Київ, 2020. Том 31 (70) № 4. С. 90-95. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/13>

3. Бондар О.П. Теоретичні підходи до вивчення феномену гри й ігрового простору дитини. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. Дніпро, 2021. Вип. 3. С. 82-86. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2021.3.14>

4. Бондар О.П. Психологічні особливості організації ігрового простору дитини дошкільного віку з використанням українських народних ремесел. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. Львів, 2021. Вип. 10. С. 12-17. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.2>

б) статті у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних *Web of Science Core Collection* та/або *Scopus*

5. **Bondar, O.**, Polishchuk, A., Tymchenko, A., Kulish, I., Zabiiaaka, I., & Plakhotniuk, G. Ecological and Psychological Features of the Play Space Organization of Students with Using a Computer Technologies. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. 22(3), 525-534. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.3.67> (Web of science)

в) наукові праці у періодичних виданнях Європейського Союзу

6. **Bondar, O.** Role and importance of the playing space in psychic development of a pre-school child. *EUREKA: Social and Humanities*, (6, 2020), p.12-17. DOI: <https://doi.org/10.21303/2504-5571.2020.001539>

г) навчально-методичні видання

7. Бондар О.П., Паламарчук О.М., Чухрій І.В., Комар Т.О. Навчально-методичний посібник «Роль українських народних ремесел у соціально-психологічній адаптації дітей з інвалідністю». Вінниця, 2021. 102.

д) наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Бондар О.П. Психологічний аналіз проблеми якісної організації ігрового простору дитини дошкільного віку. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (16-17 жовтня 2020 р.). Одеса, 2020. С. 17-20.

9. Бондар О.П. Вплив матеріалу ігрового простору на перцептивний розвиток дитини дошкільного віку. *Тенденції розвитку психології та*

педагогіки: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (5-6 листопада 2021 р.). Київ, 2021. С.94-96.

10. Бондар О.П. Психологічне проектування ігрового простору дітей дошкільного віку в контексті дитиноцентрованого підходу. «*Science, theory and practice*»: IV International Science Conference (October 12 – 15). Tokyo, Japan, 2021. P.376-379.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	26
1.1. Теоретичні підходи до розуміння феномену гри в сучасній психології.	26
1.2. Психологічна сутність та специфіка організації ігрового простору дитини дошкільного віку	39
1.3. Особливості впливу ігрового простору на особистісний розвиток дитини дошкільного віку	51
1.4. Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору дитини дошкільного віку	62
Висновки до першого розділу	90
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЛИВУ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОГО ПРОСТОРУ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	93
2.1. Методологія дослідження особливостей організації ігрового простору дитини дошкільного віку	93
2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей впливу організації ігрового простору на особистісний розвиток дитини дошкільного віку	108
2.3. Статистичний аналіз впливу якості організації ігрового простору на розвиток особистісних якостей дошкільників	128
Висновки до першого розділу	151
РОЗДІЛ 3. ЕКОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	154
3.1. Еколого-психологічний підхід в проектуванні ігрового простору дитини дошкільного віку	154
3.2. Програмні заходи еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку	175
3.3. Оцінка ефективності впроваджених програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку	196
Висновки до третього розділу	202
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	208
ДОДАТКИ	232

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження. Актуальність дисертаційного дослідження здобувачки ступеня доктора філософії Бондар О.П. зумовлена вирішенням проблеми організації ігрового простору дитини дошкільного віку шляхом застосування еколого-психологічного підходу, спрямованого на врахування психологічних особливостей соціальної ситуації розвитку дошкільника. Активізація пізнавальної діяльності та особистісний розвиток дитини дошкільного віку відбувається за рахунок її активності й суттєво стимулюється ігровим простором, в який вона включена. Ігровий простір варто розглядати як узагальнюючий образ ситуацій, які створюються для прояву самостійних дій дитини дошкільного віку, її пізнавальної, практичної й творчої активності. Бондар О.П. розкриває роль і значення якості організації ігрового простору у цілеспрямованому пізнанні дитиною дошкільного віку навколишньої дійсності, розвитку її творчості й формуванню у нею активної життєвої позиції. Ігровий простір розглядається як узагальнюючий образ ситуацій, що створюються для прояву самостійних дій дитини дошкільного віку, її пізнавальної, практичної й творчої активності. В дисертаційному дослідженні наголошується, що ефективні форми організації ігрового простору сприяють цілеспрямованому пізнанню дитиною дошкільного віку навколишньої дійсності, розвитку її творчості й формуванню у нею активної життєвої позиції. Ігровий простір є засобом повноцінного розвитку дитини дошкільного віку, середовищем прояву дитячої індивідуальності, незмінним супутником у налагодженні ефективної взаємодії з соціальним середовищем. Ігровий простір покликаний допомогти дитині дошкільного віку адаптуватися до життя в суспільстві.

Недосконала організація ігрового простору позбавляє дитину дошкільного віку можливості ефективно пізнавати навколишню дійсність, порушує індивідуальну траєкторію її розвитку, звужує кругозір, спричиняючи невідповідність предметного середовища віковим завданням, потребам та індивідуальним можливостям особистісного зростання. Якісно організований

ігровий простір створює умови для прогресивних змін в психіці дошкільника, сприяє перетворенню дитиною середовища її життєдіяльності у внутрішній план свідомості. Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору дошкільника забезпечує розвиток його чуттєвої сфери, сприяє гармонійному становленню зростаючої особистості, розвиває позитивне емоційно-ціннісне ставлення дитини до довкілля. Удосконалення організації ігрового простору відповідно до принципів екологізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування психологічних особливостей соціальної ситуації розвитку дитини дошкільного віку, яка відображає основні аспекти взаємодії дитини з оточуючими людьми.

У межах психологічних проблем організації ігрового простору дитини дошкільного віку зарубіжними та українськими вченими вирішуються, перш за все, наступні питання: загальні концептуальні підходи до предметного, ігрового й творчого середовища дитини (М. Басов, Ф. Бойтендаjk, Дж. Брунер, Л. Виготський, Й. Гейзінг, Е. Грос, Р. Дреджер, Д. Ельконін, Л. Леонт'єв, Л. Магдисюк, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, К. Фопель, С. Френе, А. Фурман, І. Чухрій); особливості організації предметно-ігрового середовища (Н. Бойченaкo, І. Візнюк, Р. Жуковська, А. Усова, К. Щербакова); створення розвивального середовища (О. Артамонова, І. Габа, Ю. Малюкова, С. Ніколаєва, Л. Олійник, Н. Рижова, Л. Сєдова); екологізації розвивального потенціалу середовища (О. Кононенко, О. Паламарчук, З. Плохій); впливу ігрового простору на розвиток дітей дошкільного віку (А. Бурова, І. Карабаєва, Т. Комар, Т. Піроженко, А. Усова, М. Шуть, О. Шевцова, та ін.).

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до наукової теми кафедри психології та соціальної роботи Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського («Соціально-психологічні особливості самоздійснення особистості в умовах трансформаційних змін», реєстраційний номер 0120U100295).

Об'єкт дослідження – ігровий простір дитини дошкільного віку.

Предмет дослідження – еколого-психологічні особливості організації ігрового простору дитини дошкільного віку.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й емпірично дослідити особливості впливу організації ігрового простору на всебічний розвиток дитини дошкільного віку та розробити програму організації ігрового простору дитини дошкільного віку на основі еколого-психологічного підходу.

Гіпотеза дослідження: особистісний розвиток дитини дошкільного віку залежить від особливостей організації та ефективного використання ігрового простору в процесі формування відносин дитини з соціальною дійсністю.

Відповідно до об'єкта, предмета та мети були визначені наступні **завдання дослідження:**

1. Шляхом теоретико-психологічного аналізу визначити суть та специфіку організації ігрового простору дитини дошкільного віку.
2. Виділити й теоретично обґрунтувати особливості впливу ігрового простору на особистісний розвиток дитини дошкільного віку.
3. Емпіричним шляхом дослідити вплив ігрового простору на особистісний розвиток дитини дошкільного віку.
4. Розробити та апробувати програмні заходи еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку.

Для вирішення поставлених завдань, перевірки гіпотези і досягнення мети використано **методи дослідження:**

теоретичні методи: філософсько-психологічний аналіз проблеми, системний аналіз, узагальнення теоретико-методологічних підходів до проблеми, розробка теоретичних моделей предмету дослідження;

емпіричні методи: спостереження; фокус-група; констатувальне дослідження; експеримент; психологічна діагностика;

методи активного психологічного навчання та розвитку: тренінг-семінари; інтерактивні технології колективної роботи; технології Case-study; інтерактивні технології ситуаційного моделювання; дискусійні методи; організаційно-діяльнісна гра (ОРГ); метод постановки та розв'язання проблем;

методи прогнозування та проєктування; методи аналізу проблемних ситуацій; *методи математичної статистики та аналізу даних* із застосуванням програми SPSS.

Вперше

– розглянуто сутність ігрового простору дитини дошкільного віку через систему умов і впливів, які сприяють активному розвитку особистості дошкільника, формуванню його здатності до самостійної й творчої діяльності, розвитку навичок співробітництва й взаємодопомоги, вмінь пристосовуватися до змін, особистісному зростанню й набуттю досвіду лідерства і підкорення, розвитку пізнавальної активності й засвоєнню системи моральних норм. Ігровий простір є своєрідним узагальненим образом ситуацій, які створюються для прояву самостійних дій дитини дошкільного віку, її пізнавальної, практичної й творчої активності;

– визначено ефективні шляхи покращення якості організації ігрового простору дитини дошкільного віку з метою формування у неї здатностей до цілеспрямованого пізнання навколишньої дійсності, розвитку її креативності й формування у неї активної життєвої позиції;

– виділено й охарактеризовано особливості впливу на особистісний розвиток дитини дошкільного віку ігрового простору дошкільного закладу освіти й домашнього ігрового простору;

– розроблено структурну модель ігрового простору дитини дошкільного віку;

– розкрито еколого-психологічні принципи організації ігрового простору дитини дошкільного віку;

– розроблено і реалізовано модель емпіричного дослідження впливу ігрового простору на особистісний розвиток дитини дошкільного віку;

– обґрунтовано й апробовано програмні заходи еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку;

– встановлено динаміку змін в особистісному розвитку дітей дошкільного віку обумовлену змінами в якості організації ігрового простору дітей дошкільного віку.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі: Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад №30 Вінницької міської ради»; Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №27 «Вишенька», м. Кропивницький Кіровоградської області; Структурного підрозділу дошкільної освіти Золочівського закладу загальної середньої освіти I - II ступенів «Школа радості» Золочівської міської ради Золочівського району Львівської області»; Дошкільної ланки Миргородської гімназії №2 «Гелікон» Миргородської міської ради Полтавської області.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у розробленні та впровадженні еколого-психологічного підходу в проектуванні ігрового простору дитини дошкільного віку; перевірці ефективності впроваджених програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку. Матеріали дисертації можуть бути використані психологами, вихователями і батьками з метою створення сприятливих умов гармонійного розвитку дитини дошкільного віку як в умовах закладу дошкільної освіти, так і домашнього ігрового простору. Результати дослідження інтегровані в зміст навчальних дисциплін «Вікова психологія», «Вікова психодіагностика», «Психологія дитячої творчості», що сприяло поглибленню знань і уявлень майбутніх вихователів дошкільних закладів та психологів щодо еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертаційного дослідження та його результати презентовано на міжнародних та науково-практичних конференціях, зокрема: міжнародній молодіжній науково-практичній конференції «Вектори психології-2018» (Харків, 2018); міжнародній науково-практичній конференції «Пріоритети розвитку

педагогічних та психологічних наук у XXI столітті» (Одеса, 2019); міжнародній науково-практичній конференції «Психологічна наука та практика XXI століття» (Київ, 2019); міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії» (Одеса, 2020 р.); IV міжнародній науково-практичній конференції «Science, theory and practice» (Токуо, Japan, 2021р.); V звітній науково-практичній інтернет-конференції з міжнародною участю «Тенденції та перспективи розвитку соціальної і психологічної допомоги в умовах сучасних суспільних трансформацій» (Вінниця, 2022 р.); Всеукраїнській науково-практичній Інтернет-конференції «Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку» (Ніжин, 2020р.); науково-практичній конференції «Тенденції розвитку психології та педагогіки» (Київ, 2021р.); звітних наукових конференціях викладачів та студентів Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського (Вінниця, 2018, 2019, 2020 рр.) та науково-методичних семінарах; вебінарах Центру професійного розвитку педагогічних працівників Вінницької міської ради для вихователів закладів дошкільної освіти м. Вінниці (2021-2022 рр.).

Публікації. Зміст і основні положення дисертаційної роботи О.П. Бондар викладено в 10 наукових працях, із яких 4 статті у фахових виданнях із психології, затверджених АК МОН України; 2 статті у виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз, одна із яких – у виданні WoS; 4 статті – в інших наукових видавництвах та збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновку, списку використаних джерел (236 найменувань, з яких 26 – іноземною мовою) найменування у порядку появи посилань у тексті, додатків (15). Загальний обсяг дисертації становить 332 сторінки, у тому числі 189 сторінок основного тексту. Дисертація містить 33 таблиці на 16 сторінках та 16 рисунків на 9 сторінках.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1. Теоретичні підходи до розуміння феномену гри в сучасній психології

Аналіз філософської, культурологічної, педагогічної й психологічної літератури показує, що проблема гри привертає увагу представників різних галузей науки [24, с. 58]. На сьогоднішній день проблема феномену гри займає важливе місце серед досліджень науковців, оскільки багато питань, що стосуються розуміння сутності гри, природи, динаміки її характеру та змісту, місця та ролі в розвитку сучасної особистості й суспільства залишаються поза увагою дослідників. Проблема феномену гри має комплексний характер. Аналіз наукових підходів до феномену гри показує, що в сучасній науці немає цілісної теорії гри, а існує низка її концепцій в різних галузях науки [37]. Гра трактується як стиль буття людини, спосіб розуміння нею навколишнього світу; прийом організації виховання і навчання; можливість активізації психічних процесів; засіб діагностики, корекції й адаптації до життя. Науковцями досліджуються емоції, що супроводжують ігровий феномен; вивчається аксіологічне підґрунтя гри та етнокультурна цінність ігрового феномена; розробляються можливості оптимізації ігрової діяльності сучасної дитини [148].

Філософський аспект вивчення гри представлено у роботах Н. Гартмана, Л. Вітгенштейна, М. Гайдеггера, Г.-Г. Гадамера, Е. Фінка [75, 169,] через спроби пізнання гри ще з часів зародження філософської думки. Гру як спосіб створення та існування світу вивчали Аристотель і Платон. Аристотель підкреслював, що гра дає людям можливість розважитися й відпочити. Гра сприяє душевній рівновазі, створює гармонію душі й тіла. Згідно з Платоном людина завдяки грі пізнає властивості своєї природи. На розвивальний потенціал гри вказували Я. Коменський, Д. Локк, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер [75]. .

Гра займає особливе місце в кантівській філософії. І. Кант є одним із небагатьох філософів, які зробили сам ігровий феномен предметом спеціальної філософської рефлексії. Гра у славетного німецького філософа є гармонійною основою всіх пізнавальних властивостей людини та особливим, «оживляючим чинником душі». За І. Кантом саме сутнісні властивості гри роблять взагалі можливим процес пізнання; адже гра гармонізує пізнавальні здібності суб'єкта; ігрові прояви спрямовують його на предмет. Гра розглядалася І. Кантом як підґрунтя існування трансцендентальної естетики. Їй притаманні системність і впорядкованість, але вона також є проявом свободи особистості. Гра є корелятом суб'єктивності, вона інтерпретується Кантом як медіатор, що поєднує світ суб'єктивного з об'єктивним, зовнішнього з внутрішнім [69].

Особливу увагу на феномен гри звернув Ф. Шиллер, який розглядав її як один з дієвих чинників формування світогляду людини. Ф. Шиллер вважав, що людина в грі й через гру творить себе і світ, в якому живе, що людиною можна стати, лише граючись. Філософія Ф. Шиллера продовжує традицію кантівської філософії гри. Завдяки ігровому феномену в особистості поєднуються реальність і форма, необхідність і випадковість, пасивність і свобода, а людська сутність досягає свого логічного завершення. Розглянута в онтологічному плані, гра постає необхідною основою культури. Поняття гри в філософських побудовах Ф. Шиллера органічно поєднує в собі змістовне та формальне, раціональне й чуттєве. Саме гра фактично постає тим фактором, що створив і продовжує створювати людину як особистість та соціальну високоморальну істоту, піднімаючи її над фізичним світом природи [160]. Саме гра («естетична гра») інтерпретується філософом як маніфестація справжньої сутності людини; в грі й через гру людина стає особистістю, творить себе та свою суб'єктивність.

Німецькі філософи Х.-Г. Гадамер, О. Фінк, Й. Хейзінг звернулися до вивчення сутнісних особливостей феномена гри, її місця й цілей у житті людини. Гра була визнана як один із феноменів людського буття. Дефініцію

гри розкрито через добровільну дію або заняття, що здійснюється згідно внутрішньо встановлених кордонів місця й часу, добровільно прийнятих. Й. Хейзінг стверджував, що «ми є чимось більшим, ніж розумні істоти, оскільки гра є заняттям позарозумним» [59].

К. Сігов трактує гру як форму вільного самовияву людини, що передбачає реальну відкритість світу можливого і розгортається або у вигляді змагання, або ж у вигляді репрезентації будь-яких ситуацій, смислів і станів.

У сучасному філософському словнику гра трактується як різновид фізичної та інтелектуальної діяльності, що позбавлений практичної доцільності й надає індивіду можливості самореалізації. При цьому акцентується увага на тому, що цінність гри полягає не в її результаті, а в самому ігровому процесі [144].

Інтерес філософів до гри зумовлений комплексністю проблеми «людина-світ». Феномен гри безпосередньо пов'язаний з формуванням свідомості й світогляду, особливостями діяльності дитини й можливістю її повноцінного існування, реалізації здібностей і задоволення потреб. У підходах німецького філософа Н. Гартмана гра виступає одним зі способів існування буття.

Незважаючи на те, що вивчення гри тривалий час було прерогативою філософів, останнім часом сформувалась база культурологічного й психолого-педагогічного розуміння феномену гри [208].

Соціально-культурні засади вивчення гри висвітлено у працях М. Бахтіна, Р. Кайюа, В. Кудрявцева, М. Міда. Дослідники акцентують увагу на закономірностях впливу ігрового простору на соціокультурний розвиток людини. За М. Бахтіним незважаючи на те, що завдяки грі відбувається втрата себе, саме ці моменти дозволяють людині в інші періоди життя знаходити свою індивідуальність. Француз Р. Кайюа визначає гру як діяльність, що включає радість (приваблює своєю легкістю), відмежованість (вибір часу і місця гри), невизначеність (неможливість передбачення результату діяльності), непродуктивність (відсутність корисних наслідків від участі в грі),

правила (відмінність від повсякденного життя), вигаданість (усвідомлення іншої реальності). На думку В. Кудрявцева, культура, перетворюючись в зміст дитячої гри сприяє виробленню орієнтації в сфері людських відносин. В грі дитина спроможна не тільки привласнювати, а й творити культуру. Ігрова діяльність має бути спрямована не тільки і не стільки на засвоєння культурних цінностей, скільки на вироблення власного ставлення, перетворення і трансформацію культурних цінностей у власні міжособистісні досягнення дітей дошкільного віку. Американський соціолог М. Мід розробив модель формування дитиною свого «Я», в якій зазначив, що гра виникає як гра, якщо дитина в ігровій дії має можливість створити «Я»—реальне і «Я»—умовне. Дитина за допомогою ігрової ролі отримує можливість повніше усвідомити власне «Я» в процесі взаємодії з іншими людьми й обміну символами [196]. Згідно поглядів Д. Міда, дитяча гра виступає і моделлю соціальної взаємодії, і засобом привласнення дитиною соціальних установок, що створюють умови для соціального становлення особистості. Первинні соціальні установки виникають у вільній рольовій грі дитини. Більш складні соціальні установки виникають у грі шляхом ускладнення її структури за рахунок врахування різних рольових позицій. За допомогою складних соціальних установок здійснюється активне засвоєння дитиною соціального досвіду [220].

На важливість гри як джерела культури звернув увагу нідерландський історик культури Й. Гейзінга. Він стверджував, що людська культура виникає і розгортається в грі, і як гра. Й. Гейзінг в книзі «Homo Ludens» виділяє 12 найсуттєвіших рис феномену гри:

1. добровільність гри. Будь яка гра має бути добровільною діяльністю. Завдяки вільному характерові, гра здатна виходити за межі природного процесу;
2. правила гри. Гра сприяє виходу в тимчасову сферу діяльності, і у недовершений світ вона приносить тимчасову довершеність. Ігрові правила є обов'язковими й не піддаються жодному сумніву;

3. гра не має обов'язкового характеру. Для дорослої людини гра є функцією без якої можна обійтися;

4. при потребі гри можна зупинити у будь-який час, вона не диктується необхідністю і не може бути завданням;

5. сенс і перебіг гри міститься в самій грі, вона залишається поза сферою безпосереднього задоволення бажань і потреб;

6. основною функцією гри є орієнтація на сферу духовності;

7. гра має обмеженість у часі й просторі. Гра в певний момент починається і закінчується, а доти, доки вона триває, в ній наявні рух, поступовість, зміна, черговість, об'єднання і відокремлення. Будь-яка гра проходить в межах власного ігрового простору, який визначається заздалегідь;

8. гра, як правило, залишає інформаційний слід в культурі й набирає усталених форм як явище культури. Гра передається далі й з часом стає традицією;

9. будь-якій грі властивий певний рівень напруги, який проявляється у тому, що гравець хоче досягти успіху;

10. гра є своєрідним віртуальним світом з власними правилами, дотримання яких не підлягає сумніву;

11. гра створює можливість перебування у винятковому становищі, де є можливим відокремлення від світу й відкидання звичайних норм;

12. гра завжди є змаганням за що-небудь або ж представлення чого-небудь.

Отже, гра є вільною, не спрямованою на здобуття матеріального інтересу діяльністю, яка здатна повністю захопити гравця. Вона відбувається у певних часових і просторових межах відповідно до установлених правил. Вона сприяє суспільній взаємодії [183].

Є. Шварцман аналізує феномен гри з позиції взаємодії культури й змісту гри. Дослідниця наголошує, що засвоєння соціальних ролей відбувається за допомогою особливих форм: перекручування, висміювання, гротескної зміни, а не лише через їх пряму імітацію. На її думку це сприяє вивченню

особливостей ігрового змісту, зокрема специфіки ігрової ролі, стосовно соціального контексту [201].

Згідно соціокультурного підходу гра виступає унікальним соціальним інструментом формування особистісного інтересу дитини дошкільного віку до сфери культури. Гра - це простір породження змістів, виражених у вигляді нових ідей, сюжетів і сценаріїв дії. Гра не копіює, а інтерпретує реальність, завдяки чому нова ідея, сценарій, ігрова дія стає потенційною можливістю зміни реальності [213]. Гра виступає інструментом розвитку реальності.

Педагогічні аспекти феномену гри представлено у працях О. Газман, Я. Корчака, А. Макаренка, М. Монтесорі, В. Сухомлинського, Д. Фельдштейна, Ф. Фребеля, С. Шмакова та ін. Видатні педагоги минулого, особливого значення надавали грі як приємній діяльності, яка без насильства навчає й формує особистість; звертали увагу на необхідності розвитку в дітей потреби в самопізнанні й самовихованні через широке використання всіх видів людської діяльності, у тому числі й гри [124].

Механізм саморозкриття дитини в грі подано у працях О. Газмана, який відзначає, що гра з одного боку дарує миттєву радість, служить задоволенню реальних потреб дитини, а з іншого – завжди направлена в майбутнє, оскільки в ній моделюються життєві ситуації й закріплюються властивості, якості, стани, уміння, навички, здібності, необхідні дитині в майбутньому [100].

Я. Корчак розкривав у своїх працях специфіку педагогічного керівництва іграми дітей. Дитина є особливим світом, пізнання якого стає можливим за умови спільного переживання з нею прикраси та хвилювання, радості та успіхів. Дитина повинна відчувати підтримку близької їй людини [59]. Видатний педагог А. Макаренко надає великого значення грі як можливості нестандартного поведіння в умовно-реальній ситуації. У грі дитина отримує можливість виявити особистісне ставлення до того, що відбувається, навчитися вільно відстоювати свою точку зору. М. Монтесорі стверджувала, що для дітей найбільш значущою діяльністю, яка сприяє особистісному розкриттю, є гра. М. Монтесорі підкреслила, що гра є

потребою зростаючого організму дитини, її особистих, інтелектуальних зусиль [194]. У грі дитина отримує можливість для виявлення особистої активності й демонстрації своїх потенційних можливостей. Гра надає дитині можливість ненасильного та повного розвитку її природних сил та готує її до життя. В. Сухомлинський стверджував, що гра є величезним світлим вікном, через яке в духовний світ дитини вливається потік уявлень про навколишній світ. Гра є іскрою, яка запалює вогник допитливості дитини [184].

Одним з перших почав розглядати гру як педагогічне явище Ф. Фребель, який акцентував увагу на тому, що гра є природною діяльністю дитини, і дорослі повинні докласти максимум зусиль для правильної організації ігрового простору [111].

С. Шмаков стверджує, що гра є універсальною сферою «самозвеличення» дитини через самонатхнення, самоперевірку, самопізнання, самовизначення й самовираження. Гра, на думку С. Шмакова є:

- багатогранним поняттям, що включає в себе відпочинок, змагання, тренування й є активним засобом виховання й самовиховання. Вона виступає самостійним видом діяльності дітей, методом пізнання й методом організації життя дитини;

- природною формою вияву дитиною діяльності, у якій усвідомлюється й вивчається навколишній світ, відкривається простір для вияву свого «Я», активності, самопізнання й самовираження;

- гра виступає в житті дитини багатогранним явищем, є початковою школою її поведінки;

- гра є потребою дитини, що змінює її психіку, інтелект й біологічну фундацію;

- гра є шляхом пошуку дитиною себе в колективі, виходом на соціальний досвід й культуру;

- гра – це свобода саморозкриття й саморозвитку з опорою на підсвідомість, розум і творчість;

- гра виступає головною сферою спілкування дітей. У ній пізнається й отримується соціальний досвід стосунків між людьми [163].

Психологічні концепції гри пов'язані з іменами Ф. Бойтендайка, Л. Виготського, Е. Гроса, Р. Дреджера, Д. Ельконіна, Е. Еріксона, О. Леонтєва, К. Ушинського, З.Фрейда, С. Рубінштейна, К. Фопеля, Г. Щедровицького, А. Фурмана та ін [114].

Американський психолог Р. Дреджер розкриває рольову позицію дитини в грі як очікувану поведінку, що належить до визначеної соціальної структури. Дитина узявши на себе певну ігрову роль, отримує можливість:

- виступити самостійним автором, здатним її творчо розвинути;
- зайняти позицію лідера, що виходить у грі на перший план;
- стати ініціатором і організатором, що пропонує нову ідею й розподіляє інші ролі;
- бути активним виконавцем, який може пропонувати різноманітні версії й добре виконувати правила гри.

Термін «гра» є багатомірним поняттям, яке включає діяльність і пізнання, розваги й творчість, наслідування і спілкування, відпочинок й тренування [33]. У грі, людина поряд з тим, що відображає своє ставлення до довкілля, ще й отримує інформацію про себе від інших людей або атрибутів ігрової діяльності. Дослідник Е. Грос виділяє три способи пояснення гри: через відпочинок, через теорія надлишку сил та через теорію самовиховання.

Вітчизняний психолог й педагог К. Ушинський підкреслює значну роль гри у процесі виховання дитини як особистості. К. Ушинський звертає увагу на значення гри в розвитку вольових якостей особистості, визначає діагностичний і прогностичний характер ігор. К. Ушинський стверджував, що в грі діти мають можливість самостверджуватися через цікаве й важливе для них заняття. Гра – це вид діяльності, який відкриває шлях до розуміння свого «Я», а також є першим етапом індивідуального підходу до дитини [114]. .

Особливого значення грі надавав Д. Ельконін, який визначав гру як діяльність, у якій створюються соціальні взаємини між людьми поза умов

безпосередньої утилітарної діяльності. Д. Ельконін визначив чотири рівні розвитку дитячих ігор:

- ігрові дії дитини, які передбачають найбільш просту форму людського спілкування, спрямовані на іншу людину, й в яких відтворюється поведінка дорослих;
- ігрові дії, які послідовно відновлюють систему діяльності дорослих з початку й до кінця;
- виділення у грі певної ролі дорослого та її виконання;
- здібність гнучко змінювати тактику поведінки й переходити від однієї ролі до іншої в межах розвитку сюжету гри.

Д. Ельконін зазначав, що на першому етапі розвитку гри в дитини прослідковується лише вивчення предметної діяльності, другий етап - відображає систему взаємин між людьми, третій - передбачає підпорядкування правилам суспільної поведінки та суспільних взаємин між людьми [202].

Л. Виготський виділив наступні парадокси ігрової діяльності:

- дитина діючи шляхом якнайменшого опору (одержуючи задоволення), навчається діяти по лінії найбільшого опору. Гра є школою волі;
- дитина переживає підкорення правилам, в той же час підкорення правилам є шляхом до максимального задоволення. Гра співвідносить бажання з роллю в грі та її правилами. У грі можливі вищі досягнення дитини, які досить швидко можуть стати її реальним рівнем [111].

3. Фрейд звертав увагу на феномен гри як проєктивну й катарсичну активність дитини. Він стверджував, що з одного боку, у грі відображаються власні переживання дитини, афекти, пов'язані із блокуванням потреби у задоволенні; з іншого боку, - у грі діти отримують можливість моделювати складні життєві ситуації, проживати їх й управляти ними (гра є своєрідним захисним механізмом особистості).

Спроба створити вітчизняну теорію гри була зроблена С. Рубінштейном, а пізніше - О. Леонтьєвим. С. Рубінштейн стверджував, що найголовніше

значення гри проявляється у формуванні потреби й прояві здатності дитини впливати на світ. Він окреслив гру як осмислену сукупність усвідомлених дій, які поєднані єдністю мотиву й відображаються у здатності перетворювати дійсність. Згідно поглядів С. Рубінштейна мотиви ігрової діяльності, на відміну від усвідомлених спонукань інших діяльностей, відображають більш невимушене безпосереднє ставлення особистості як до оточення, так і до актуалізованого й емоційно акцентуйованого власного внутрішнього змісту, у форматі якого і здійснюються особисто значущі цілі та дії гравця. Для С. Рубінштейна гра є способом реалізації потреб і запитів дитини в межах її можливостей [111].

Названі особливості гри зумовлюють її ймовірний перехід в уявну ситуацію, що втілюється практично за умови, коли дитина стає спроможною подумки, в уяві, перетворити дійсне. На цій основі виникають більш пізні, зрілі та досконалі форми гри. Здатність до творчого перетворення навколишньої дійсності з однієї сторони проявляється у грі, а з іншої сторони – вперше й формується у ній [210]. В ній полягає основне значення – уявного відходу від реальності й водночас значеннєвого і смислового проникнення в локалізовану реальність. Гра сприяє виходу за межі однієї предметної ситуації, відстороненню від певних сторін повсякдення, з тим щоб ще глибше у діяльному плані виявити інші її аспекти, ознаки, особливості. У грі нереальним є лише те, що для неї є неістотним; в ній немає реального впливу на предмети, й щодо цього гравець не переживає зазвичай ніяких ілюзій; але все, що в ній суттєво, в ній насправді реально: справжні життєві почуття, бажання, задуми, котрі в ній розігруються; реальними є й питання, які у ній вирішуються [116]. Виконуючи суспільні функції особистість справляється зі своєю людською роллю, що покладена на неї логікою життя; вона і ця роль стають найтіснішим чином взаємопов'язані. У грі, саме через низку висхідних ролей, котрі дитина на себе приймає, формується і розвивається її особистість [206]. О. Леонтьєв наголошував, що сама по собі гра не є продуктивною діяльністю, її мотив знаходиться не в результаті, а у змісті самої гри.

Науковець зазначав, що гра виступає середовищем для розвитку нових, прогресивних утворень щодо виникнення потужних пізнавальних мотивів, які є основою виникнення стимулу до навчання [119].

Е. Еріксон розглядає гру, як здорову активність, що віддзеркалює характеристики особистості дитини. Гра, на думку Е. Еріксона, є контекстом для вивчення низки аспектів поведінки дитини [226].

Можливості гри описані в роботах К. Фопеля, Г. Щедровицького, А. Фурмана. К. Фопель зауважує, що ігри дають змогу навчитися працювати в команді, розвивають позитивну свідомість, сприяють досягненню поставлених цілей в атмосфері не суперництва, а взаємодії. За Г. Щедровицьким найвищою цінністю гри є її безпосередній перебіг як напруженого суб'єктного дійства, потік миттєвостей спонтанної екзистенції «тут і тепер», і нарешті бодай фрагментарне одухотворення свого існування у позасоціальному умовному світі гри [116]. А. Фурман запропонував теоретичну модель гри, яка включає виникнення ігрового відношення, формування поля гри, замикання гри та постання світу ігрової діяльності й рефлексію успішності/неуспішності гри [195].

Отже, аналіз описаних наукових підходів дає підстави стверджувати, що спостерігаються значні розбіжності у розумінні психологами сутності гри та її ролі у житті й розвитку дитини. Більшість науковців відзначають, що гра є складною системою поведінки, яка лише на перший погляд видається простою. Незважаючи на існування безлічі теорій (класичні, сучасні, соцікультурні) в яких розглядається феномен гри, досі немає однозначного визначення, що таке гра [112].

Класичні теорії гри з'явилися у ХІХ ст. і намагалися пояснити існування та мету гри. До класичних теорій гри належить «Теорія надлишку сил» й «Теорія відновлення сил». Початок розробки «Теорії надлишку сил» пов'язаний з іменами мислителів ХІХ століття (Ф. Шиллер, Р. Спенсер, У. Вундт) [59, 223].

Для Р. Спенсера різниця між грою та естетичною діяльністю полягає в тому, що в грі знаходять вияв нижчі здібності, а в естетичній діяльності - вищі. Його філософські й психологічні погляди стосувалися гри як одного із найпоширеніших явищ життя. Р. Спенсер пов'язував походження гри з походженням мистецтва й стверджував, що оскільки в цивілізованому суспільстві діти доглянуті й нагодовані батьками, у них залишається резерв часу і невитрачена енергія для того, щоб гратися. У грі знаходять застосування сили, які не були повністю використані дитиною на забезпечення її життєдіяльності. Грою діти вправляють свої бездіяльні здібності [128, с.67]. .

На думку Ф. Шиллера гра є насолодою, яка пов'язана з вільним від зовнішньої потреби проявом надлишку життєвих сил. Вона є естетичною діяльністю. Надлишок сил, вільних від зовнішніх потреб, є лише умовою виникнення естетичної насолоди, яка, за Ф. Шіллером, доставляється грою. Вивчення Ф. Шіллером насолоди як констатуючої ознаки, спільної для естетичної діяльності та гри, вплинуло на подальшу розробку проблем гри [216].

В. Вундт вказує на можливість відділення способів дій від предмета праці та тих конкретних предметно-матеріальних умов, у яких протікає праця.

В. Вундт, розглядаючи гру, включає її в соціально-історичний аспект.

«Теорія надлишку сил» зазнала значної критики, оскільки має протиріччя, яке стосується того, що діти граються і під час втоми, після серйозної праці, фізичного й розумового напруження. Втративши сили внаслідок тяжкої хвороби, в ліжку дитина теж грається, хоч у цьому випадку не можна говорити про достаток енергії чи сил.

В «Теорії відновлення сил» гра розглядається як засіб відновлення сил. Дитині необхідно відновити енергію або відпочити, і вона це робить за допомогою гри. Д. Колоцца виявляє ставлення до гри як до способу підготовки дітей до майбутньої серйозної діяльності. М. Лацарус розвинув теорію відпочинку й стверджував, що дитина грає для того, аби відпочити від роботи, яка її втомила. «Теорію відпочинку» заперечив відомий психолог

М. Рубінштейн, який зазначав, що дитина дошкільного віку все життя грається. Для дитини - гра є сенсом її діяльності, а відпочивати від того, що їй дарує задоволення, неможливо [140].

М. Рубінштейн писав, що початок гри часто збігається з утомою, і таким чином, і в цій теорії перед нами тільки окремий момент, що частково пояснює гру. На його думку, в грі інстинкт дитини (як і тварини) спрямовує дії на пристосування до умов життя, до майбутнього, дорослого, життя. Дитина, граючись, вивчає ті ситуації, ті обставини, що можуть ще виникнути. Таким чином, «теорія інстинкту» (біологічна) має право на існування [140, с.127]. .

Отже, наразі в наукових підходах відсутня однотайність фахівців щодо різних аспектів феномену гри. Прослідковується невизначеність починаючи з розуміння сутності гри, і завершуючи її метою та особливостями прояву ігрових дій [98]. Класичні теорії гри з'явилися у ХІХ ст. і намагалися пояснити існування та мету гри, а сучасні теорії були створені після 1920 р. і намагаються пояснити роль гри у розвитку дитини. Окреслені підходи являють собою глибокі наукові дослідження в галузі вивчення теорії й практики гри, проте недостатні для повноцінного розуміння психологічних особливостей якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку. Дослідження специфіки та особливостей ігрового простору дітей дошкільного віку сьогодні набуває особливої актуальності через те, що:

- у філософському підході розроблена стрижнева концепція гри, в якій зосереджено увагу на грі як способі буття дитини, засобі пізнання навколишнього світу, проте не розкрита етнокультурна цінність ігрового простору;

- у педагогічній науці феномен гри трактується як спосіб організації виховання і навчання, але не розкриваються форми і способи оптимізації ігрової діяльності сучасної дитини через якісну організацію її ігрового простору;

- у психології гра розглядається як засіб активізації психічних процесів, діагностики, корекції й адаптації до життя, але не вивчається проблема емоцій

та почуттів, які супроводжують ігровий феномен й виникають у процесі перебування дитини у власному ігровому просторі;

- з поля зору дослідників дитячої гри випадають аспекти пов'язані з якістю організації ігрового простору та його впливом на формування особистості дитини дошкільного віку.

1.2. Психологічна сутність та специфіка організації ігрового простору дитини дошкільного віку

В умовах сьогодення спостерігається істотна зміна змісту дитячого життя. Науковці зазначають, що сучасні діти дошкільного віку ростуть й розвиваються в інших економічних, соціальних і культурних реаліях. З однієї сторони, психологи стверджують, що досить часто відбувається руйнування традиційних форм дитячого буття, яке знаходить своє відображення в зникненні дитячого співтовариства й зростанні пріоритету раннього навчання. Прослідковуються суттєві зміни не на користь вільної дитячої гри, розпад самої гри [88]. З іншої сторони - перехід на особистісно-орієнтовану модель у розвитку сучасної дитини дошкільного віку вимагає ретельного психологічного аналізу як самої категорії «ігровий простір», так і особливостей організації ігрового простору. Дитиноцентрований підхід до розвитку особистості дитини дошкільного віку актуалізує проблему вивчення ігрового простору [83]. Різноманітність, варіативність й доступність ігрового простору суттєво впливають на формування й розвиток у дітей дошкільного віку кмітливості, доцільності й безпечності поведінки, працездатності, життєвої компетентності, оптимістичності, цілеспрямованості дій, продуктивної життєдіяльності [56]. Розв'язання низки завдань щодо розвитку сучасної дитини дошкільного віку потребує ґрунтовного психологічного підґрунтя в напрямку якісної організації ігрового простору. Якісно організований ігровий простір дитини дошкільного віку є місцем, яке слугує стимулом до прояву елементів власної самостійності й є своєрідним

спонуканням до особистісного становлення з врахуванням особливостей психічного й соціального розвитку. Саме тому, з'ясування психологічної сутності й специфіки організації ігрового простору дитини дошкільного віку набуває особливої актуальності [217, 218].

Різні аспекти ігрового простору дитини дошкільного віку розкриваються в працях Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших вчених [50]. Ефективними у цьому напрямку є праці Л. Венгера, О. Дяченко, Ф. Сохіна. Особлива увага приділяється організації ігрового простору дітей дошкільного віку у системі психолого-педагогічної практики. В науковій літературі висвітлюються змістові особливості ігрового простору (М. Басов, Д. Узнадзе) [220,227]. Дослідники доводять, що якість ігрового простору суттєво залежить від соціально-побутових, суспільних, матеріальних та духовних умов життєдіяльності дитини дошкільного віку [43].

Вчені-психологи характеризують ігровий простір як умову, процес і результат саморозвитку особистості дитини; педагоги – як умову життєдіяльності дитини, формування її ставлення до базових цінностей, засвоєння соціального досвіду, розвитку життєво необхідних особистісних якостей [29]. У межах психологічних підходів до вивчення ігрового простору зарубіжними та українськими вченими вирішуються, перш за все, наступні питання: загальні концептуальні підходи до предметного, ігрового й творчого середовища дитини (М. Басов, Ф. Бойтендаjk, Дж. Брунер, Л. Виготський, Й. Гейзінг, Е. Грос, Р. Дреджер, Д. Ельконін, Л. Леонтьєв, Л. Магдисюк, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, К. Фопель, С. Френе, А. Фурман, І. Чухрій); особливості організації предметно-ігрового середовища (Н. Бойченако, І. Візнюк, Р. Жуковська, А. Усова, К. Щербакова); створення розвивального середовища (О. Артамонова, І. Габа, Ю. Малюкова, С. Ніколаєва, Л. Олійник, Н. Рижова, Л. Сєдова); екологізації розвивального потенціалу середовища (О. Кононенко, О. Паламарчук, З. Плохій); якості предметно-ігрового простору як невід'ємної частини психічного розвитку дитини дошкільного віку (О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, К. Карасьов, Г. Лаврентьєв,

І. Новик, Т. Піроженко, С. Рубінштейн); впливу ігрового простору на розвиток особистості дитини (Л. Буєв, А. Бурова, Ю. Волков, Л. Виготський, М. Гусєв, І. Карабаєва, Т. Комар, О. Кононко, Л. Леонтєв, Т. Піроженко, А. Усова, З. Фрейд, М. Шуть, О. Шевцова, та ін.); розвиток особистості в ігровій діяльності, яка відбувається в межах певного ігрового простору (Т. Бабаєва, О. Богініч, В. Кутіщенко, М. Машовець, Ю. Савченко).

З педагогічної точки зору, ігровий простір варто розглядати як такий, що впливає на формування особистісних якостей дітей дошкільного віку [30]. Ігровий простір, на думку педагогів, має відкривати можливості для гармонізації усіх задіяних компонентів, що сприятиме розвитку особистості дошкільника, стане джерелом його знань і соціального досвіду, в тому числі й ігрового.

Вивчення особливостей та специфіки ігрового простору обумовлено також і змінами, які стосуються соціального розвитку дітей дошкільного віку [92]. Соціальність дитини є важливою умовою її емоційного благополуччя й вміння взаємодіяти з іншими. Соціально-комунікативні навички формуються не тільки в процесі взаємодії дитини з однолітками в ігровому просторі, організованому дорослими, але й під час самостійної ігрової діяльності в тому ж просторі [175]. Неякісна організація ігрового простору є однією з умов, що негативно відображається на розвитку соціальних якостей особистості дитини дошкільного віку.

Значущість розгляду питання організації ігрового простору підкреслюється ще й тим, що відбувся своєрідний зсув у трактуванні дорослими значення й ролі ігрового простору в розвитку дитини дошкільного віку. Ігрова діяльність дітей дошкільного віку все частіше розглядається як розвага, як вид дозвілля, успішно протистояти якому може цілеспрямоване навчання, результатом якого є опанування конкретними навичками. Дорослі, зокрема батьки, все більше й частіше переорієнтовуються на навчання дітей дошкільного віку [31]. Досягнення у сфері освіти та зростання пріоритету навчальних видів діяльності все більше витісняє ігрову діяльність з життя

сучасної дитини. Для значної кількості дорослих, зокрема батьків, навчання дитини дошкільного віку уявляється як таке, яке є важливішим і кориснішим дитячим заняттям, на відміну від будь-якого виду ігрової діяльності. Пріоритетність знань і процесу навчання витісняють ігрову діяльність з життєвого середовища сучасної дитини дошкільного віку [12]. Крім того, характерним явищем життєдіяльності дитини дошкільного віку стала так звана «маркетизація дитинства», тобто іграшки все частіше із засобу гри перетворюються на товар, який дорослі купують для своїх дітей. Сучасні психологічні дослідження показали, що в ігровому просторі дитини знаходиться понад 200 іграшок, з яких дитина фактично використовує тільки близько 5%, і що діти краще зосереджуються, креативніше та довше грають з меншою кількістю іграшок [81]. Іграшки зі стимуляторів зовнішньої й внутрішньої активності перетворюються на майно, яким заповнюється весь фізичний простір дитини дошкільного віку. Дефіцит ігрової діяльності в спеціально створеному ігровому просторі призводить до комплексу проблем у розвитку сучасної дитини дошкільного віку. Відсутність або примітивний рівень організації ігрового простору ведуть до деформації розвитку ключових особистісних утворень дитини дошкільного віку. Саме тому, важливим є розуміння ролі, значення й специфіки організації ігрового простору дитини дошкільного віку [48].

У широкому сенсі, ігровий простір являє собою соціокультурне середовище, яке передбачає єдність соціальних і природних засобів забезпечення різноманітної діяльності, включення в яку сприяє повноцінному психічному і особистісному розвитку дитини дошкільного віку [27]. Організація сучасного ігрового простору має ґрунтуватись на новітньому підході, в основу якого покладено пріоритетність концепції особистісно-орієнтованого спрямування в психічному розвитку дитини дошкільного віку. Організація ігрового простору дитини дошкільного віку має спиратись на поліфункціональність середовища й ігрових матеріалів, які суттєво стимулюють створення ігрових задумів [76]. Пояснюється це тим, що ігровий

простір й іграшки з фіксованим способом дії провокують стереотипні й одноманітні способи дій дитини дошкільного віку. Рівень ігрової діяльності дитини дошкільного віку суттєво залежить від особливостей ігрового простору. У ситуаціях, де дитина дошкільного віку може самостійно змінювати власний ігровий простір за допомогою предметів-замінників та іншого начиння й підручних матеріалів, рівень ігрової діяльності буде значно вищим.

Ігровий простір – це система умов і впливів, які сприяють активному розвитку особистості дитини дошкільного віку, формуванню її здатності до самостійної й творчої діяльності, розвитку навичок співробітництва й взаємодопомоги, вміння пристосовуватися до змін; сфера особистісного зростання й простір життєдіяльності дитини дошкільного віку, які сприяють набуттю досвіду лідерства й підкорення, розвитку пізнавальної активності й засвоєнню системи моральних норм. Ігровий простір є своєрідним узагальненим образом ситуацій, які створюються для прояву самостійних дій дитини дошкільного віку, її пізнавальної, практичної й творчої активності [85].

Використання ефективних підходів в організації ігрового простору сприятиме цілеспрямованому пізнанню дитиною дошкільного віку навколишньої дійсності, розвитку її творчості й формуванню у неї активної життєвої позиції. Ігровий простір є засобом повноцінного розвитку дитини дошкільного віку, проявом дитячої індивідуальності, незмінним супутником у налагодженні ефективної взаємодії з соціальним середовищем. Ігровий простір дає можливість дитині дошкільного віку адаптуватися до життя в суспільстві та на належному рівні зрозуміти й засвоїти специфіку суспільної взаємодії [71].

Ігровий простір складається з ігрового поля, ігрового устаткування, іграшок, різного роду ігрової атрибутики, ігрових засобів, необхідних для ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

В ігровому просторі відбувається переведення основних життєвих координат дитини в систему дитячої субкультури і погодження її з

координатами дорослого світу й загальнолюдської культури [154]. Зазначене переведення ґрунтується на узгодженні завдань учасників взаємодії (дитини, вихователь, інші діти й інші дорослі), врахуванні специфіки поля ігрової взаємодії (уявну ситуація, ігрова роль, ігрові правила), використанні досвіду ігрового спілкування і взаємодії, формування ігрової культури. Узгодження завдань учасників взаємодії відбувається як зустріч, зіткнення й узгодження інтересів, мотивів і цілей взаємодії дитини й дорослого за допомогою участі в уявній ситуації, прийняття ігрової ролі й формулювання ігрових правил. У цьому контексті Д. Ельконін виділяє чотири компоненти: «Я є», «Я хочу», «Я можу» і «Я маю». Рух в напрямку «Я є» - «Я хочу» відбувається за рахунок занурення дитини в уявну ситуацію, в якій вона має можливість отримати те, чого хоче, тобто стати дорослим в іншому часі й просторі. Рух шляхом «Я є» - «Я можу» передбачає прийняття дитиною ігрової ролі й розширення власних можливостей в грі як гравця, партнера по спілкуванню, постановника гри і свого життя. Пересування по осі «Я є» - «Я маю» здійснюється через прийняття загальних правил у грі й формування соціального статусу дитини в групі однолітків [77].

В процесі створення уявної ситуації одиницями змісту взаємодії дитини в ігровому просторі по черзі стають предметно-ігрові дії; образи дії, що вчать заміщати предмети і діяти з ними так, ніби вони - інші; зміна слів-назв, що позначають предмети, і дій з ними відповідно до уявної ситуацією; об'єднання ігрових дій з мовою і формування ставлення до ігрової ситуації у вигляді ідеї гри. Завдяки цьому відбувається розвиток здатності до просторово-тимчасового зміщення з одного буття в інше, тобто дитина стає спроможною переносити засвоєні знання, уміння і навички в інші ситуації. В рамках прийнятої ролі дитина спочатку вчиться відтворювати рольові дії як ланцюжок ігрових дій, потім вони згортаються в часі й об'єднуються навколо образу людини. Ігрова роль визначає специфіку засвоєння змісту культури й динаміку формування і розвитку дитячо-дорослих відносин і відносин дітей між собою в рамках ролі й пов'язаних з нею подій в грі [154]. Ігрова роль сприяє

формуванню нових смислів діяльності вже не через способи дій, а через розвиток, зміну потреб і мотивів ігрової діяльності. Ігрові правила визначають взаємовідносини дитячої та дорослої субкультур.

В процесі використання досвіду ігрового спілкування і взаємодії, формування ігрової культури відбувається перехрещення діяльності дітей і дорослих. Тут перетинаються уявна ситуація, ігрова роль та ігрові правила, визначаючи провідні соціальні емоції, логіку і характер розподіленої й спільної діяльності дітей і дорослих [162].

Отже, ігровий простір покликаний розширювати, поглиблювати уявлення дітей дошкільного віку про особливості людського життя, удосконалювати вміння дитини використовувати за призначенням предмети та знаряддя, удосконалювати уміння самостійно визначати ігровий сюжет, робити його змістовним, розподіляти ігрові ролі, дотримуватися правил рольової поведінки, налагоджувати ігрову взаємодію, використовувати й розподіляти іграшки та ігрові атрибути, реалізовувати ігровий задум.

Проблема організації ігрового простору дітей дошкільного віку представлена у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців [85]. Дослідниця Н. Кащук наголошує, що в процесі організації ігрового простору особливу увагу варто звертати на принцип ймовірних видів активностей дитини дошкільного віку, забезпеченість її емоційного комфорту та можливість зв'язку з реальним життям. На думку О. Кононко [96], в центрі організації розвивального ігрового простору має знаходитись концепція власного «Я» дитини. Г. Лаврентьєва [113] наголошує на відповідності в процесі організації предметно - ігрового середовища віковим особливостям дитини та її функціональним можливостям із незначним перевищенням рівня складності. Л. Потапова [164] наголошує на необхідності дотримання принципів комплексного підходу та вільного центрування у процесі організації ігрового простору для дітей дошкільного віку. Р. Штейнер ігровий простір дитини дошкільного віку розглядає через «фізичне середовище», у якому чинне місце відводить розвивальній іграшці. Він вважає, що ігровий

простір дитини дошкільного віку має організовуватись на основі розуміння того, що дитині потрібні іграшки, виготовлені власноруч із природного матеріалу, а не логічно «сфабриковані інтелектуальною цивілізацією» [33, с 65]. Американський дослідник дитячого ігрового простору Дж. Фрост звертає увагу на комплексний підхід в організації ігрового середовища й наголошує на врахуванні того факту, що важливу роль у заохоченні дітей до пізнання світу через гру відіграють дорослі [33, с 76]. Саме тому, варто враховувати можливість дорослих долучатись до ігрової діяльності дітей через якісно організований ігровий простір. О. Кононко [95] підкреслює, що в дошкільному віці формується система потреб через оточуюче середовище, яке стимулює пізнавальний процес у дитини під час гри. Отже, в організації ігрового простору важливим є продумування механізмів забезпечення стимуляції пізнавальної активності дітей дошкільного віку. Вітчизняні дослідники психічного розвитку дітей дошкільного віку І. Карабаєва [82], І. Бех [11], К. Карасьова [85] наголошують, що оскільки ігрова діяльність закладає базові якості особистості, то ігровий простір має бути організований таким чином, що він забезпечував дитині дошкільного віку можливість перейти на вищий рівень її психічного розвитку.

Попри те, що існує чимала кількість наукових праць, присвячених вивченню особливостей організації ігрового простору дитини дошкільного віку, психологи продовжують здійснювати пошук такого простору для ігрової діяльності, який би забезпечував повноцінний психічний розвиток та сприяв максимальному збагаченню змісту форм дитячої діяльності через міжособистісне спілкування з однолітками та з дорослими [213, 214].

Грунтуючись на поглядах Л. Вітгенштейн варто розуміти, що організація ігрового простору для дітей дошкільного віку є далеко не простим завданням, ефективність вирішення якого суттєво залежить від можливості ігрового простору забезпечувати розмаїття ігрової діяльності, розширювати повсякденний контекст буття дитини, створювати основу для її діянь та вчинків. Згідно філософії М. Гайдеггера організація ігрового простору дитини

дошкільного віку передбачає врахування практики розгортання якісного буття дитини, забезпечення концентрації значущих орієнтирів для істинного дитини, можливості набуття нею свободи. Г.-Г. Гадамер ототожнює спосіб існування гри із саморепрезентацією, стверджуючи що той, хто грає, одночасно приходить до власної саморепрезентації, репрезентуючи у той же час саму гру. В ігровому просторі, на думку Г.-Г. Гадамера проявляється й розкривається те, що в інших умовах є невидимим. Головним в ігровій діяльності виступає не ціль чи завдання, а динамічність процесу, що визначає шляхи та способи її реалізації. Справжньою метою гри є не її досягнення, а порядок і структура ігрового руху. На необхідність структурного аналізу ігрового простору вказує Е. Фінк. Згідно його поглядів, гра виступає своєрідною можливістю буття, фундаментальною особливістю існування дитини. На переконання Е. Фінка, гра розкриває змістовне наповнення оточуючої дійсності, розширює кордони буття людини. Якісно організований ігровий простір має стимулювати активність дитини, підвищувати рівень її свободи, сприяти подоланню однаковості й руйнувати сталі форми її дій [181].

Для філософсько-психологічного аналізу важливим є дослідження сутності та значення ігрового простору як феномену буття й провідної діяльності, специфічної форми взаємодії і спілкування дитини. Згідно соціокультурного підходу організація ігрового простору має бути спрямована на створення простору вільної діяльності, де сам простір заданий нормативно, а діяльність не нормована й не регламентована [191].

Д. Фельдштейн наголошує, що в процесі організації ігрового простору в центрі повинна знаходитись дитина дошкільного віку, основний акцент має бути зроблений на особливості та шляхи її розвитку [25]. Особливу увагу науковець звертає на багатоаспектність світу сучасної дитини дошкільного віку, стверджуючи, що нинішнє покоління дітей, з одного боку, значно випереджає всі попередні, володіючи новими здібностями і можливостями. З іншого боку, останнім часом, різко зменшився рівень когнітивного розвитку дітей дошкільного віку, послабились енергійність й бажання активно

співпрацювати з іншими дітьми і дорослими. На думку автора, проблемними аспектами якісної організації ігрового простору дитини дошкільного віку є наступні моменти:

- низький рівень мотивації дорослих до вказаного процесу;
- збільшення байдужості до дітей;
- втрата відповідальності дорослого за дитину й відсутність причетності дорослого світу до світу дитинства (відсутня стійка ієрархія різноманітних зв'язків і системної взаємодії).

Д. Фельдштейн підкреслює, що важливим фактором який суттєво впливає на ігровий простір дитини дошкільного віку є зміна її життєвого простору [38]. В умовах сьогодення спостерігається не просто інший світ, але й інше сприйняття дитиною цього світу. Завдяки Інтернету у дітей з'явилась можливість перебувати відразу в декількох тимчасових, історичних, географічних, етнокультурних та інших просторах, які не усвідомлюються. У сучасному суспільстві картина світу дитини дошкільного віку як особлива система уявлень, відносин до навколишнього середовища, інших людей і самої себе формується під впливом засобів масової інформації, із переважанням візуальних образів комп'ютерного екрану. Психологічна залежність дитини від екрану відчужує її від живого спілкування з дорослими, звужує сферу спільної діяльності в сім'ї. Екран витісняє традиційну гру, в тому числі колективну гру з однолітками, яка є необхідною для психічного розвитку дитини дошкільного віку, її особистісного становлення, формування адекватної статевої ролі ідентичності [86].

Отже, якісна організація ігрового простору дитини дошкільного віку є вагомим чинником модернізації соціальної взаємодії й визначає інноваційний підхід до змістового й матеріального наповнення та всебічного розвитку особистості дитини. Якісно організований ігровий простір є сукупністю умов, впливів, способів навчання, виховання й розвитку особистості дошкільного віку. Ігровий простір має включати в себе низку взаємопов'язаних предметів, явищ та людей, які оточують дитину дошкільного віку, обумовлюючи її

розвиток. Сутнісними характеристиками, які варто враховувати під час організації ігрового простору дітей дошкільного віку мають бути цілісність, мобільність, емоційна насиченість, координованість, суб'єктивність, змінюваність, багатовекторність.

Якісно організований ігровий простір сприятиме особистісному зростанню дитини дошкільного віку у фізичній, пізнавальній, моральній, комунікативній, естетичній, практичній та інших сферах життєдіяльності. Особливий акцент в процесі організації ігрового простору варто зробити на створенні можливостей для саморозвитку дитини дошкільного віку, що сприятиме задоволенню власних інтересів та потреб, впевненому просуванню індивідуальною траєкторією розвитку [126, с 84]. Організація ігрового простору для дітей дошкільного віку є досить складним багаторівневим процесом, який передбачає врахування структури, просторового розміщення окремих складових, раціонального їх поєднання та сумісності, можливості трансформування й мобільного переміщення. Якісна організація ігрового простору дітей дошкільного віку має обов'язково включати процес проєктування можливих варіантів, з огляду на потреби дітей саме цієї вікової групи; вибір оптимального варіанту і відповідно до нього облаштування. Варіативність проєктування й облаштування ігрового простору для дітей дошкільного віку сприятиме особистісному зростанню кожної дитини.

У процесі організації ігрового простору дітей дошкільного віку варто дотримуватись наступних принципів:

- врахування вікових особливостей розвитку, зокрема сензитивних періодів та провідних видів діяльності;
- орієнтації на зони актуального й найближчого розвитку в контексті дитиноцентрованого підходу й творчого зростання;
- урізноманітненості умов розвитку, тобто максимальне збагачення змісту форм діяльності, задовольняти потреби розвитку;
- інтеграції різних видів діяльності дитини;

- функціональності, тобто елементи ігрового простору мають бути практичними у використанні, мобільними, забезпечувати перехід від одного виду діяльності до іншого;
- зв'язку з реальним життям;
- діалогічності, тобто просторове розміщення й змістове наповнення ігрового простору мають спонукати дітей до співробітництва й співпраці з однолітками й дорослими;
- динамічності, тобто змістове наповнення має бути мобільним, легко змінюваним, гарантувати дитині відчуття комфорту й захищеності, періодично оновлюваним з урахуванням інтересів, уподобань, креативності дітей;
- активності, самостійності і творчості, тобто ігровий простір має спонукати до проявів активності й взаємодії; містити механізми для зниження надмірної активності й переключення на інші види діяльності;
- емоційного благополуччя, тобто відчутті індивідуального комфорту дорослого й дитини в ігровому просторі;
- дитиноцентрованості, тобто створення можливостей для об'єднання в підгрупи за інтересами або пропозицією дорослого, самостійної діяльності й зміни вид та лоцій діяльності;
- безпеки, тобто врахування санітарно-гігієнічних, техніко-ергономічних норм безпеки.

Організовуючи ігровий простір для дітей дошкільного віку слід обирати засоби й обладнання відповідних розмірів, допустимих матеріалів, зручних конструкцій. Необхідно визначати оптимальні варіанти їх заміни, взаємного поєднання, зручні місця розміщення і зберігання. Ігровий простір не має відволікати увагу, збуджувати, перенапружувати, психологічно втомлювати дитину [23].

Теоретико-психологічний аналіз психологічної сутності та специфіки організації ігрового простору показав, що ігровий простір дитини дошкільного віку є своєрідним узагальненим образом ситуацій, які створюються для прояву

самостійних дій дитини, її пізнавальної, практичної й творчої активності [190]. Ігровий простір покликаний надавати можливість дитині дошкільного віку адаптуватися до життя в суспільстві та на належному рівні зрозуміти й засвоїти специфіку суспільної взаємодії. Організація ігрового простору дитини дошкільного віку має ґрунтуватись на новітньому підході, в основу якого покладено пріоритетність концепції особистісно-орієнтованого спрямування в розвитку дитини дошкільного віку [171]. Особливий акцент в процесі організації ігрового простору варто робити на створенні можливостей для саморозвитку дитини дошкільного віку, що сприятиме задоволенню власних інтересів та потреб, впевненому просуванню індивідуальною траєкторією розвитку.

1.3. Особливості впливу ігрового простору на особистісний розвиток дитини дошкільного віку

Розгляд проблеми впливу ігрового простору на психічний розвиток дитини дошкільного віку обумовлений посиленою увагою суспільства до становлення ціннісних орієнтирів дитини, її опірності до негативних соціальних впливів, самовиявлення, самореалізації й самоствердження в умовах міжособистісної взаємодії. Поява сучасних передових технологій, які дозволяють дитині дошкільного віку здійснювати ряд соціальних функцій, не вступаючи в особистісну взаємодію, негативно впливає на психічний розвиток та призводить до порушення процесу індивідуалізації й інтеграції; виникнення дисгармонії у фізичному (вчинки, дії), емоційному (емоційні прояви, бажання) та розумовому (думки, судження) вимірах життя дитини. Відсутність єдності у функціонуванні емоційної й розумової систем дитини дошкільного віку, може призвести до несформованості життєвої компетентності, неуспішного виконання будь-яких форм діяльності та відсутності належного рівня активності в реагуванні на соціальні впливи [44]. Становлення дитини дошкільного віку, як активного суб'єкта власної життєдіяльності, суттєво

залежить від можливості її перебування в якісно організованому й ефективно використовуваному ігровому просторі. Ігровий простір включає широкий спектр параметрів, що впливають на формування особистості дошкільника. Віковий потенціал дитини дошкільного віку не може бути реалізований за рамками ігрового простору. Ігровий простір є вагомим чинником психічного розвитку дитини дошкільного віку та необхідною умовою формування її життєвої компетентності [74].

Зміни, які відбуваються сьогодні у всьому світі, та в Україні зокрема, суттєво впливають на життєвий простір дитини, визначають специфіку її ігрової діяльності що знаходить своє відображення у рівні й особливостях психічного розвитку. Вплив соціальних трансформацій на якість організації ігрового простору, зміст самої ігрової діяльності та особливості спілкування дитини дошкільного віку, актуалізують проблему вивчення кількісних та якісних характеристик психічного розвитку дошкільника. Оскільки важливим етапом у психічному розвитку особистості є дошкільний вік, якому притаманні початкова соціалізація, включеність у світ культури й загальнолюдських цінностей, встановлення відносин з представниками різних сфер суспільного життя, то особливу увагу варто звертати на ігровий простір дітей дошкільного віку та специфіку їхньої ігрової діяльності в ньому. Набуття життєвої компетентності, практичне засвоєння системи знань про себе та довкілля, формування моральних цінностей, розвиток умінь застосовувати набуту інформацію в практичній життєдіяльності залежить від створення для дітей дошкільного віку за допомогою якісно організованого ігрового простору можливостей включеності в різні види ігрової діяльності [174]. Активізація пізнавальної діяльності та психічний розвиток дитини дошкільного віку значною мірою визначаються рівнем її включеності в ігровий процес, зміст та специфіка якого суттєво залежать від особливостей організації ігрового простору [55] .

Перебування дитини дошкільного віку в якісно організованому ігровому просторі активізує її спілкування з дорослими та однолітками. Особливості

організації ігрового простору впливають на процес спілкування дитини з дорослими, в межах якого розвивається здатність дошкільника до самостійності, розширюються межі пізнання оточуючої дійсності. В ігровому просторі діти дошкільного віку шукають відповіді на велику кількість запитань (чому? звідки? куди? із чого? та ін.) [18]. Ігровий простір покликаний задовольнити потребу дошкільника у ставленні до нього дорослого, як до партнера. У такий спосіб проявляється пізнавальна активність дитини дошкільного віку у спілкуванні. Крім того, специфіка організації ігрового простору відображається й на особистісній формі спілкування, яка характеризується прагненнями дитини обговорювати з дорослими поведінку і вчинки інших людей. В межах ігрового простору взаємини дитини дошкільного віку з дорослим набувають пізнавально-наслідувальної форми, тобто в грі дошкільник має можливість копіювати діяльність значимого дорослого та задавати йому низку запитань [35].

Особливої уваги заслуговує організація ігрового простору в контексті створення умов для побудови взаємин дитини дошкільного віку з однолітками. Досвід взаємодії дитини дошкільного віку з дорослими і однолітками якісно відмінній. Потреба у взаємодії з однолітком виявляється у бажанні дошкільника пізнавати й оцінювати себе через порівняння з ровесником як з рівним партнером. За дослідженнями Л. Галігузової, у дитини дошкільного віку потреба у спілкуванні з однолітком починає формуватися вже на третьому році життя. Чим старшою стає дитина, тим вищою є потреба у спілкуванні з ровесниками. У старшому дошкільному віці одноліток у багатьох випадках стає важливішим партнером ніж доросла людина.

Особливість взаємодії дошкільника з однолітками має значний вплив на процес формування дитини як особистості. При якісно організованому ігровому просторі взаємодія дітей дошкільного віку є важливим засобом формування соціальної єдності та розвитком здатностей взаємодопомоги між однолітками. Крім того, у спілкуванні дитини дошкільного віку з ровесниками, якісно організований ігровий простір створює умови

вибудовування взаємин не на основі підкорення, як з дорослими, а з позицій рівності. У процесі взаємодії з однолітками діти дошкільного віку вчаться проявляти чуйність і доброзичливість, формують навички піклування про іншого, допомоги іншому, тобто якісно організований ігровий простір створює умови для закладання основ доброзичливого відношення до інших людей, зокрема своїх ровесників [45] .

Спілкування дошкільника з однолітками в межах якісно організованого ігрового простору впливає на формування навичок соціальної взаємодії, вдосконалення здатності підтримувати комунікацію та ділитись інформацією, вироблення поведінкової гнучкості через підкорення та домінування в ході гри, самооцінку, розвиток емпатії, вироблення навичок спроможності турбуватись про інших. Збереження стійкого інтересу до взаємодії з іншими дітьми залежить від можливостей ускладнення ігрової діяльності в межах ігрового простору [49].

Ігровий простір має бути зорієнтований на характерні для дитини дошкільного віку види діяльності, передусім на сюжетно-рольову гру, яка є однією з форм творчої діяльності та необхідною умовою творчого розвитку. Гра є провідною діяльністю дошкільника не через те, що займає в його житті багато вільного від сну часу, а через те, що призводить до суттєвих змін у психічних процесах й психічних особливостях особистості дитини. В дошкільному віці особливого значення набуває режисерська гра, яка передбачає використання предметів-замінників й символічне виконання дій. Згодом дитина стає здатною організовувати образно-рольову гру, в якій має можливість уявляти себе в певному образі й відповідно діяти. Необхідною умовою такої ігрової діяльності є створення яскравих, інтенсивних переживань, тобто побачена дитиною ситуація й пережиті враження відтворюються в ігрових діях [121]. Ще одним важливим здобутком якісної організації ігрового простору є спроможність дитини дошкільного віку самостійно організовувати сюжетно-рольові ігри («лікарня», «школа», «магазин», «доньки-матері» тощо). В сюжетно-рольовій грі діти отримують

можливість відображати реально існуючі людські ролі й взаємини. Досить непростою для дітей дошкільного віку є гра за правилами (н-д: «піжмурки»). Ігровий простір покликаний стимулювати до чіткого виконання правил гри та визначеності щодо мотивів кооперації й змагання [122].

На рівень психічного розвитку дитини дошкільного віку також впливає системність ускладнення різних видів ігор. Поява нових видів ігор не заперечує попередньо існуючих, в які дитина продовжує гратись. Ускладнення видів ігор, які засвоює дитина впродовж дошкільного періоду, зумовлює формування прогресивних психічних змін. Виступаючи провідною діяльністю даного віку, гра забезпечує ряд функцій щодо психічного розвитку дошкільняти: пристосування до майбутнього життя, накопичення комунікативного досвіду, збагачення інтелектуального й морального досвіду, досягнення емоційного задоволення від релаксації, стимуляція інтелектуального розвитку [149].

Важливість якісної організації ігрового простору підкреслюється ще й тим, що в ігровій діяльності формується здатність дітей дошкільного віку до довільної діяльності й поведінки, спілкування, символічних замінів, саморегуляції, тренується пам'ять, розвивається сприймання, мислення, фантазія й воля [166]. Гра сприяє фізичному розвитку дитини, створює його перспективу.

Протягом дошкільного віку у психіці дитини виникають особливо важливі для її подальшого життя новоутворення, а у процесі ігрової діяльності зароджуються та виокремлюються нові види діяльності дітей дошкільного віку які впливають на появу психічних новоутворень. Зокрема, починає розвиватися творча діяльність, яка виражається у здатності перетворювати навколишню дійсність, створювати нове. Творчі здібності у дітей виявляються в конструкційних іграх та технічній діяльності. Типовою для цього віку є художня діяльність, яка диференціюється на малювання, ліплення, конструювання, виготовлення аплікацій, танці, заняття з музики, слухання казок, читання віршів, драматизацію [200, с. 112]. Зазначені види активності

дитини дошкільного віку набудуть продуктивності, спрямованої на отримання кінцевого продукту (малюнка, зліпленої фігурки тощо) в діяльності лише за умови якісної організації ігрового простору.

Якісно організований ігровий простір впливає і на формування у дошкільників розумових дій та операцій, які стосуються розв'язування пізнавальних та особистих завдань. У дитини з'являється внутрішнє, особисте життя, спершу в пізнавальній сфері, а потім і в емоційно-мотиваційній. Для її пізнавальних процесів характерний синтез зовнішніх і внутрішніх дій, об'єднаних у єдину інтелектуальну діяльність [189]. Саме тому, ігрова діяльність має створювати можливості для перцептивних дій дошкільника в процесі сприйманні; вироблення навичок керування й контролю зовнішнім і внутрішнім планами дій в увазі; об'єднанням зовнішнього і внутрішнього структурування матеріалу під час його запам'ятовування й відтворення; об'єднання у цілісний процес наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного способів розв'язання практичних завдань. Ігрова діяльність в якісно організованому ігровому просторі дитини дошкільного віку має бути орієнтована на процес спільної задіяності в ній процесів уяви, мислення та мовлення. Такий підхід сприятиме розвитку здатності творити образи та довільно маніпулювати ними за допомогою мовних самоінструкцій. Це означає, що якісно організований ігровий простір має пряме відношення до виникнення та початку успішного функціонування внутрішнього мовлення як засобу мислення, появи опосередкованої певними уявленнями довільної поведінки. Одночасно активність дитини дошкільного віку в якісно організованому ігровому просторі відобразатиметься й на часовому завершенні процесу опанування мови як засобу спілкування [154], що створить основу для активізації виховання і розвитку дитини як особистості. У процесі ігрової діяльності в якісно організованому ігровому просторі дитина матиме змогу засвоїти необхідні моральні норми, форми і правила культурної поведінки. Усвідомлені дошкільником норми і правила впливатимуть на вироблення у нього здатності керувати своєю поведінкою, перетворювати

власні дії на довільні та морально регульовані вчинки [153]. Активність дитини дошкільного віку в якісно організованому ігровому просторі сприятиме появі довільної моральної саморегуляції. Через активне включення в ігрову діяльність в дошкільника мають сформуватись первинні моральні настанови, передусім розрізнення того, що є добрим і поганим. Крім того, ігровий простір покликаний паралельно з моральними напуттями забезпечувати формування й естетичних настанов, що знаходитимуть вираження у почутті красивого й прекрасного. Ігрова діяльність в якісно організованому ігровому просторі вчить дитину дошкільного віку жити у впорядкованому світі. Дошкільник намагається збагнути закономірні відношення навколишнього світу, що є свідченням виникнення первинного, хоча ще схематичного дитячого світогляду.

У процесі ігрової діяльності в якісно організованому ігровому просторі відбуватиметься і розвиток самосвідомості й самооцінки дитини дошкільного віку, її спонукальної сфери, динамічної і змістової сторін емоцій та почуттів. Включення дошкільника в ігрову активність сприятиме формуванню у нього більшої самостійності й незалежності від дорослих; розширенню і ускладненню його взаємини з оточенням, що відкриє ширші можливості для глибшого самоусвідомлення, оцінювання себе й інших. Ігровий простір має бути організований таким чином, щоб у дитини дошкільного віку розвивалась здатність ставити запитання про себе, свій організм, позитивно відгукуватись щодо себе. В ігровій діяльності дошкільник вчиться усвідомлювати свої стани, бажання, настрої, ідентифікувати свої дії з діями інших людей («Я... так само, як..., «Ми... з ... вміємо...»). Ігровий простір має бути організований таким чином, щоб через ігрову активність у дітей дошкільного віку поглиблювались уявлення про себе, виникало почуття самоповаги, власної гідності, розвинулось вміння самоконтролю та саморегулювання дій і стосунків з оточуючими, сформувалась ієрархія мотивів [96]. Ігрова діяльність має сприяти вираженню у словесній формі переживань, настроїв, почуттів («Я мрію», «Мене турбує», «Я вважаю», «Я хочу») дитини. В процесі організації

ігрового простору варто враховувати створення можливостей для усвідомлення свого Я дітьми дошкільного віку в системі людських стосунків. Ефективним є такий ігровий простір, який забезпечує можливість вибудувати кооперативно-змагальний рівень спілкування у стосунках дошкільника із ровесниками [165]. У процесі ігрової діяльності варто створювати умови для спілкування, у процесі якого діти дошкільного віку будуть прагнути досягати загальної ігрової мети через ставлення до партнерів як до суперників у спільній грі.

Ігровий простір має створювати умови для розвитку спонукальної сфери дитини дошкільного віку, тобто ігрова діяльність повинна забезпечувати формування мотивів - спонукань до діяльності, пов'язаних із задоволенням потреб дошкільника. Ігровий простір покликаний сприяти появі новоутворень спонукальної сфери дошкільника, до яких належать мотиви, пов'язані з інтересом до світу дорослих, з прагненнями бути схожими на них [160]. Важливим мотивом для дітей дошкільного віку є встановлення і збереження позитивних взаємин із дорослими. На основі бажання самостверджуватися у дошкільнят виникає мотив змагання, який проявляється у прагненні виграти, перемогти, бути кращим за інших. Особливого значення в процесі ігрової діяльності варто надавати розвиткові моральних мотивів, які знаходять відображення у спроможності слухатися старшого, бажання зробити приємне, корисне для інших людей.

Якісна організація ігрового простору передбачає створення сприятливого середовища для розвитку здатності до емпатії у дітей дошкільного віку. На думку науковців (О. Запорожець, С. Кулачківська, С. Ладивір, Я. Неверович, Ю. Приходько), для дошкільнят характерною є емпатія двох видів: гуманістична (емпатійні переживання пов'язані із здатністю відгукуватися на успіхи або невдачі іншого у формі радості, співчуття, жалю) і егоцентрична (переживання страждання, страху, радості у відповідь на сум іншого, а також - суму у відповідь на радість іншого) [54].

Специфіка організації ігрового простору впливає й на рівень сенсорного розвитку дитини дошкільного віку. Ігрова діяльність в якісно організованому ігровому просторі забезпечує перехід від застосування предметних зразків, які лежать в основі особистого сенсорного досвіду дошкільника, до використання загальноприйнятих сенсорних зразків, тобто вироблених суспільством уявлень про колір, форму, розміри предметів, їх розміщення у просторі, тощо. В ігровій діяльності діти дошкільного віку в процесі сприйняття різного роду форм навчаються використовувати еталонні уявлення про коло, квадрат, трикутник; під час сприйняття кольору - уявлення про жовтий, синій, зелений, чорний, червоний, коричневий, білий кольори; при сприйнятті простору - уявлення про напрямки (попереду, позаду, ліворуч, праворуч), при сприйнятті часу - уявлення про минуле, теперішнє, майбутнє та тривалість дня, доби, тижня, місяця, пори року [55].

Розвиток мислення дитини дошкільного віку потребує такого ігрового простору, який би забезпечував удосконалення наочнообразності, пов'язаної з необхідністю уявлення ігрових ситуацій і їх видозміни на основі уяви, довільної й опосередкованої пам'яті. Окрім того, ігровий простір через використання понять та мовних логічних конструкцій має сприяти формуванню словесно-логічного мислення. У дитини дошкільного віку мислення повинне випереджати практичні дії. Дошкільники в процесі ігрової діяльності вчать подумки оперувати об'єктами, що супроводжується використанням таких операцій мислення, як аналіз, синтез, порівняння й узагальнення. Ігровий простір дитини дошкільного віку покликаний сприяти розв'язанню життєвих завдань наочно-дійовим й наочно-образним способами [46]. В якісно організованому ігровому просторі у дитини розвивається здатність демонструвати логічні судження з опорою на поняття.

Наповненість та функціональність ігрового простору дітей дошкільного віку впливає на розвиток таких властивостей уваги як зосередженість і стійкість. В ігровій діяльності дошкільнята здатні відтворювати значно складніші дії і взаємини людей [11]. Ігровий простір своєю

багатофункціональністю має підтримувати інтерес до ігрової діяльності через постійну появу нових ситуацій. Якісно організований ігровий простір створює умови для розвитку у дитини навичок керування власною увагою, свідомого її спрямування на предмети та явища.

Оскільки розвиток пам'яті дошкільника має мимовільний характер, то ігровий простір повинен створюватися з урахуванням можливостей розвитку запам'ятовування і пригадування, які у дитини дошкільного віку відбуваються незалежно від волі та свідомості. Ефективними умовами опанування довільного запам'ятовування і відтворення є ситуації ігрової діяльності, коли дитина виконує взятую на себе роль.

Усвідомлюючи те, що дошкільний період є сенситивним для розвитку уяви, ігрова діяльність має бути міцним поштовхом для розвитку репродуктивної й творчої уяви дитини. Уяві дітей цього віку характерні конкретність і наочність образів, їх яскравість і емоційність. Ігровий простір покликаний сприяти й розвитку довільності уяви, яка з часом перетворюється у відносно самостійну психічну діяльність.

У зв'язку з тим, що на дошкільний вік припадає значна кількість сензитивних періодів, то ігровий простір має бути побудований таким чином, щоб створити умови для закладання фундаменту розвитку особистості. Роки дошкільного дитинства – це роки інтенсивного психічного розвитку й появи нових психічних особливостей. Провідною потребою дитини даного віку є потреба в спілкуванні, повазі, визнанні самостійності дитини. У дошкільника гра, малювання, конструювання, ліплення, аплікація починають формуватися як самостійні види діяльності [162]. Ігровий простір з однієї сторони впливає на формування особистості дитини, а з іншої – на формування її діяльності. Оскільки дошкільний є значимим у розвитку різних психічних сфер дітей дошкільного віку (пізнавальної, вольової, емоційної), й є багатим на новоутворення, які забезпечують перехід дитини до систематичного шкільного навчання, то ігровий простір має бути організований таким чином, щоб забезпечити зростання довільності, наочно-образного мислення,

цілеспрямованості сприймання, пам'яті, уваги. Особливу увагу варто звертати на можливість розвитку сприймання. С. Рубінштейн наголошував на тому, що сприймання предметів, людей, умов, в яких розгортається діяльність, складає необхідну передумову осмисленої людської дії [75].

Якісно організований ігровий простір має важливе значення і для особистісного розвитку також суттєво залежить від якості організації ігрового простору суттєво впливає і на особистісний розвиток дитини дошкільного віку. Саме тому, у процесі організації і використання ігрового простору варто враховувати вікові та індивідуальні особливості дошкільнят.

Основні види діяльності, які впливають на формування особистості дошкільника розгортаються саме в ігровому просторі. Якісно організований ігровий простір сприяє розвитку самосвідомості й самооцінки, спонукальної сфери, динамічної і змістової сторін емоцій та почуттів дитини дошкільного віку [133, 136]. За рахунок розширення й ускладнення видів діяльності в якісно організованому ігровому просторі для дошкільника відкриваються значні можливості для глибшого самоусвідомлення й оцінювання себе та інших. Вдало організований ігровий простір забезпечує поглибленню уявлень дошкільника про себе, виникненню почуття самоповаги, власної гідності, розвитку вмінь самоконтролю та саморегулюванню дій і стосунків з оточуючими, ієрархію мотивів [95, с. 86]. Дошкільник вчиться у словесній формі виражати свої переживання, настрої й почуття. Відбувається усвідомлення дитиною власного Я в системі людських стосунків. В ігровому просторі створюються можливості для розвитку прагнення дитиною досягти загальної ігрової мети, ставлячись до однолітків як до суперників у спільній грі. Крім того, ігровий простір забезпечує й розвиток спонукальної сфери дитини, зокрема спонукань до ігрової діяльності та інших видів діяльності пов'язаних із задоволенням потреб. В ігровій діяльності формується і проявляється інтерес дітей до світу дорослих, розвивається прагнення бути подібним на них. Ігровий простір забезпечує розвиток можливості дитини самостверджуватись у процесі взаємодії з однолітками, а саме формує бажання

виграти, перемогти, бути кращим. В якісно організованому ігровому просторі розвиваються також і моральні мотиви, зокрема які стосуються необхідності слухатися старшого, бажання зробити приємне, потрібне іншим людям [135]. Якісно організований ігровий простір сприятиме розвитку гуманістичної й егоцентричної емпатії у дитини дошкільного віку рівень якої залежить від здатностей емоційно відгукуватися на неблагополуччя чи благополуччя іншого й на цій основі переживати страждання чи радість у відповідь на сум іншої дитини, а також - суму у відповідь на радість [96].

Отже, в процесі визначення особливостей та стратегії особистісного розвитку дітей дошкільного віку проблемі впливу сутності та специфіки організації ігрового простору має надаватись важливе значення. Всебічний розвиток дитини дошкільного віку з нашої точки зору є можливим за рахунок врахування різноманітної спрямованості ігрового простору в процесі його організації. Забезпечення зазначеної різноманітності є можливим за рахунок використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку, який ґрунтується на визначенні й характеристиці основних видів ігрового простору дошкільника, побудову на цій основі структурної моделі ігрового простору з виділенням основних його компонентів й встановленні особливостей впливу видів ігрового простору на формування й розвиток особистісних характеристик дитини.

1.4. Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору дитини дошкільного віку

Стратегічною метою змін в українському суспільстві є створення оптимальних умов для формування й розвитку дитини як особистості, яка володітиме цілісним сприйняттям світу, сформованим бажанням до постійного зростання та стане суб'єктом власної життєдіяльності. Особливо це стосується дітей дошкільного віку, оскільки цей період є своєрідним стартом і первинним рівнем засвоєння дитиною культури й формування її як

особистості. В цей період зароджуються основи продуктивних видів діяльності, довільної поведінки, створення образу - «Я» дитини і, в цілому, проектування нею своєї майбутньої життєдіяльності. Важливою умовою гармонійного розвитку особистості дитини дошкільного віку є структурно організований ігровий простір, якість якого суттєво залежить від врахування еколого-психологічного підходу в його побудові.

Визначальним аспектом в еколого-психологічному підході є трактування ігрового простору як посередника в освоєнні дитиною дошкільного віку культурного досвіду й важливої умови особистісного зростання. Еколого-психологічний підхід передбачає розуміння значення ігрового простору для розвитку дитини дошкільного віку в контексті створення сприятливих умов для оволодіння соціально значущими компетенціями. Зазначений підхід до організації ігрового простору є умовою швидкої й узгодженої інтеграції дитини дошкільного віку в різноманітні соціальні структури [181].

Аналіз теоретико-методологічних підходів та існуючого досвіду вказує на те, що в умовах сьогодення досить часто спостерігається неузгодженість дій різних соціальних інститутів в організації ігрового простору дітей дошкільного віку. Згідно еколого-психологічного підходу провідні зусилля в організації ігрового простору мають бути спрямовані на вирішення завдань профілактики й попередження особливого роду деформацій соціалізації дитини дошкільного віку. Варто констатувати той факт, що в епоху зміни цінностей українського суспільства, трансформації системи комунікації, розповсюдження Інтернету й масового входження в поле кіберпростору, ігровий простір дітей дошкільного віку зазнає серйозних змін [177]. Як наслідок, має місце явище проблемної соціалізації дітей дошкільного віку, що створює напругу в суспільстві й може в майбутньому призвести до кризи особистості. Усунення або мінімізація проблем соціалізації дитини дошкільного віку сприятиме в майбутньому підвищенню рівня розвитку

суспільства, зниженню конфліктності, підняттю ефективності життєдіяльності громадян України в цілому.

Саме тому, особливий акцент варто зробити на еколого-психологічному підході в організації ігрового простору дітей дошкільного віку. Удосконалення організації ігрового простору відповідно до еколого-психологічного підходу передбачає максимальне врахування психологічних особливостей соціальної ситуації розвитку дитини дошкільного віку, яка відображає основні аспекти взаємодії дошкільника з оточуючими людьми: сім'єю, однолітками, іншими дорослими.

Варто зазначити, що діти дошкільного віку мають досить розвинені органи чуття, здатність орієнтуватися й переміщатися у просторі. Ігровий простір варто організовувати таким чином, щоб дошкільник мав можливість задовольнити потяг до самостійності в ігровій діяльності, який зростає з кожним роком. Оскільки у житті дитини дошкільного віку має місце взаємодія як з однолітками, так і дорослими, то еколого-психологічний підходу до організації ігрового простору спрямований на врахування двох видів простору: домашнього ігрового простору та ігрового простору дошкільного закладу освіти.

Еколого-психологічний підхід в організації домашнього ігрового простору передбачає створення можливостей для переходу дошкільника від позиції пасивного спостерігача до позиції активного учасника у взаємодії з дорослими. Пояснюємо це тим, що види діяльності, які стають доступними дитині дошкільного віку, істотно розширюються; поведінка дошкільника все ще продовжує відтворювати дії дорослих, проте уявлення про них змінюються майже щодня [134]. Якщо раніше коло спілкування дитини дошкільного віку складало в переважній більшості випадків члени її сім'ї, що відноситься до домашнього ігрового простору [79], то тепер воно стає значно різноманітнішим і суттєво розширюється за рахунок ігрового простору закладу дошкільної освіти .

В ігровій діяльності дитина дошкільного віку відображає все те, за чим вона має можливість спостерігати в професійній діяльності дорослих, які знаходяться поруч. Крім цього дошкільник може активно взаємодіяти з оточенням батьків і пізнавати тим самим різноманітні сфери життєдіяльності, які раніше були приховані й недоступні. У дитини з'являються перші друзі та діти, з якими вона проводитиме більшу частину свого вільного часу. Зазначене вище дає підстави стверджувати, що особистісний розвиток дитини дошкільного віку залежить від особливостей якісної організації й гармонійного поєднання домашнього ігрового простору й ігрового простору закладу дошкільної освіти.

Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору ґрунтується на врахуванні того факту, що спілкування дитини дошкільного віку стає різноманітнішим; дитина починає розуміти, що тон спілкування, припустимий з однією людиною, може не підходити іншій. Істотною особливістю еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору є врахування того, що у спілкуванні дітей дошкільного віку з'являється пізнавальна функція, тобто, діти починають звертатися до свого оточення не тільки для того, щоб отримати від нього турботу та ласку, але й для того, щоб поставити запитання, дізнатися про те, що невідоме. Це складає основу для розвитку пізнавального інтересу, який залежно від обставин та поведінки дорослих, надалі переростатиме у складніші поведінкові форми життєдіяльності дитини дошкільного віку [153].

Еколого-психологічний підхід передбачає розуміння того, що у дошкільників починають проявлятися елементи пізнавальної мотивації, розвинувши яку і забезпечивши належну її підтримку, можна сформувати особистісну потребу в саморозвитку та активній пізнавальній діяльності [80]. Дитина не просто робить добрі вчинки; вона очікує на оцінку дорослих, а також заохочення або похвалу від них. Це створює у її свідомості первинну основу соціального досвіду, який знадобиться їй у майбутньому.

Відповідно до еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дитини дошкільного віку істотним моментом, який визначає подальший розвиток комунікативної сфери дошкільника є міжособистісне спілкування з однолітками, яке щоразу стає все більш змістовним та набуває тривалішого характеру [125]. Ігровий простір має бути побудований таким чином, щоб дитина змогла знайти постійних друзів, з яких згодом створиться певне коло спілкування. Дошкільник виділяє дітей, з якими йому цікаво проводити час та уникає спілкування і взаємодії з тими, хто не представляє для нього особливого інтересу. Домашній ігровий простір й ігровий простір закладу дошкільної освіти покликані сприяти виробленню й засвоєнню різноманітних форм співробітництва з іншими дітьми й значимими дорослими. У житті дитини суттєво зростає роль однолітків. Якщо до цього моменту поведінка дітей ґрунтувалася переважно на наслідуванні дорослих, то з дошкільного віку починає звертатися увага і на інших дітей, переймаються їхні звички та способи діяльності. За допомогою якісно організованого ігрового простору дошкільник отримує можливість увійти у дитячий колектив і відчутти на собі його вплив.

В організації ігрового простору варто враховувати той факт, що різні форми взаємодії з оточуючими починають відігравати важливе значення у психологічному й особистісному розвитку дитини дошкільного віку. Дорослий стає для дитини не лише авторитетом у поведінковій сфері, а й важливим джерелом знань та помічником у засвоєнні уявлень про навколишній світ [71]. Саме тому, в цей час важливо приділяти максимально часу та уваги пізнавальному спілкуванню, що розширює межі пізнання дитини. Робити це можна за рахунок якісно організованого ігрового простору.

Ігровий простір має сприяти виробленню навичок постановки й формулювання цілей, у тому числі й перспективних, які знаходять відображення в ігровій діяльності. Поведінковий репертуар дошкільника розширюється сюжетно-рольовими іграми, в яких існують правила, розподіл ролей, ієрархія та підпорядкування мотивів тощо. Через підбір іграшок та

вибір умов, неконтрольовані раніше процеси набувають довільного характеру [124].

Визначальним в еколого-психологічному підході до організації ігрового простору дитини дошкільного віку є створення умов для встановлення в ігровій діяльності цілей і завдань, розподілу ролей та обов'язків. Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору дошкільника спрямований на:

1. Розвиток мотиваційно-потребової сфери, тобто орієнтацію у сфері людських відносин, смислів та завдань діяльності; формування нових за змістом соціальних мотивів, зокрема прагнення до суспільно значущої та оцінюваної діяльності; формування узагальнених свідомих намірів; виникнення підпорядкування, ієрархії мотивів.

2. Розвиток довільності поведінки та психічних процесів. Головний парадокс гри полягає у зародженні функції контролю всередині вільної від примусу, емоційно насиченої діяльності. У рольовій грі дитина орієнтується на зразок дії, з яким порівнює свою поведінку. У процесі гри створюються сприятливі умови для виникнення довільної уваги, пам'яті й моторики.

3. Розвиток ідеального плану свідомості: стихійний перехід від мислення в діях до мислення щодо уявлень, до власне розумової дії.

4. Подолання пізнавального егоцентризму дитини. Пізнавальна децентрація формується «подвійною позицією граючого» (страждає як пацієнт і радіє якщо добре виконує свою роль), координацією різних точок зору (відносини згідно ролей та реальні партнерські взаємодії, співвідношення реальної логіки та ігрової дії). Закладаються основи рефлексивного мислення – здатності аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви та співвідносити їх із загальнолюдськими цінностями.

5. Розвиток почуттів й емоційної саморегуляції поведінки.

6. Виникнення усередині гри інших видів діяльності (малювання, конструювання, навчальна діяльність).

7. Розвиток здатностей спілкуватись: гра сприяє розвитку знакової функції спілкування, стимулює з'язні висловлювання.

З урахуванням важливості ігрового простору в особистісному розвитку дитини дошкільного віку, варто наголосити на необхідності свідомого підходу до якості його організації. Нажаль, сучасні батьки досить часто байдуже, або ж несхвально ставляться до дитячої гри як несерйозного, некорисного заняття [169]. У прагненні прискорити дитячий розвиток, інтенсифікувати його, відбувається витіснення вільних ігор дітей навчальними заняттями. Проблемними є й самі умови існування гри в ігровому просторі дитини, яка відвідує заклад дошкільної освіти. Однодітність сім'ї, обмеження прогулянок і спілкування з батьками створює перешкоди для розгортання гри як спільної діяльності дітей. Жорстка вікова стратифікація дітей у дитячих садках (групи трирічних, чотирирічних дітей тощо) призводить до порушення традицій передачі ігрового досвіду [75].

В останні десятиліття по всьому світу розгортається рух (лідером якого стала Міжнародна Асоціація (International Play Association – IPA)) на захист дитячої гри, що підкреслює важливість аналізу якості організації ігрового простору дітей дошкільного віку. Зазначена міжнародна організація висвітлює численні, часто тривожні дані про стан дитинства та дитячої гри в сучасному світі, аргументовано обґрунтовує фундаментальне значення якості організації ігрового простору в життєдіяльності дітей дошкільного віку [163].

Еколого-психологічний підхід в організації домашнього ігрового простору й ігрового простору закладу дошкільної освіти ґрунтується на розумінні того, що ігрова діяльність є способом розуміння життя та головною формою активності дитини [3]. Необхідність у грі є життєво важливою для дошкільника, адже поруч з базовими потребами у харчуванні, здоров'ї, захисті, навчанні, граючи, дитина має зміцнювати почуття власної гідності й своєї ідентичності. В організацію ігрового простору має бути покладено розуміння того, що гра є добровільною, вільною дитячою діяльністю, яка передбачає єдність думки та дії, комунікації та самовираження (експресії). Ігрова

діяльність має приносити позитивні емоції дитині дошкільного віку, переживання своїх досягнень та впевненості у собі [58].

Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору дітей дошкільного віку спрямований на те, що ігровий простір дошкільника, покликаний забезпечувати позитивні зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистісного розвитку дошкільника через врахування інтересів, ставлення до дійсності, особливостей стосунків з іншими людьми [4,5,9]. Зазначений підхід спонукав нас до побудови структурної моделі ігрового простору дитини дошкільного віку, в якій виділено чотириох компонентну структуру, яку складають змістовий, матеріальний, організаційний та особистісний компоненти (рис. 1.1).

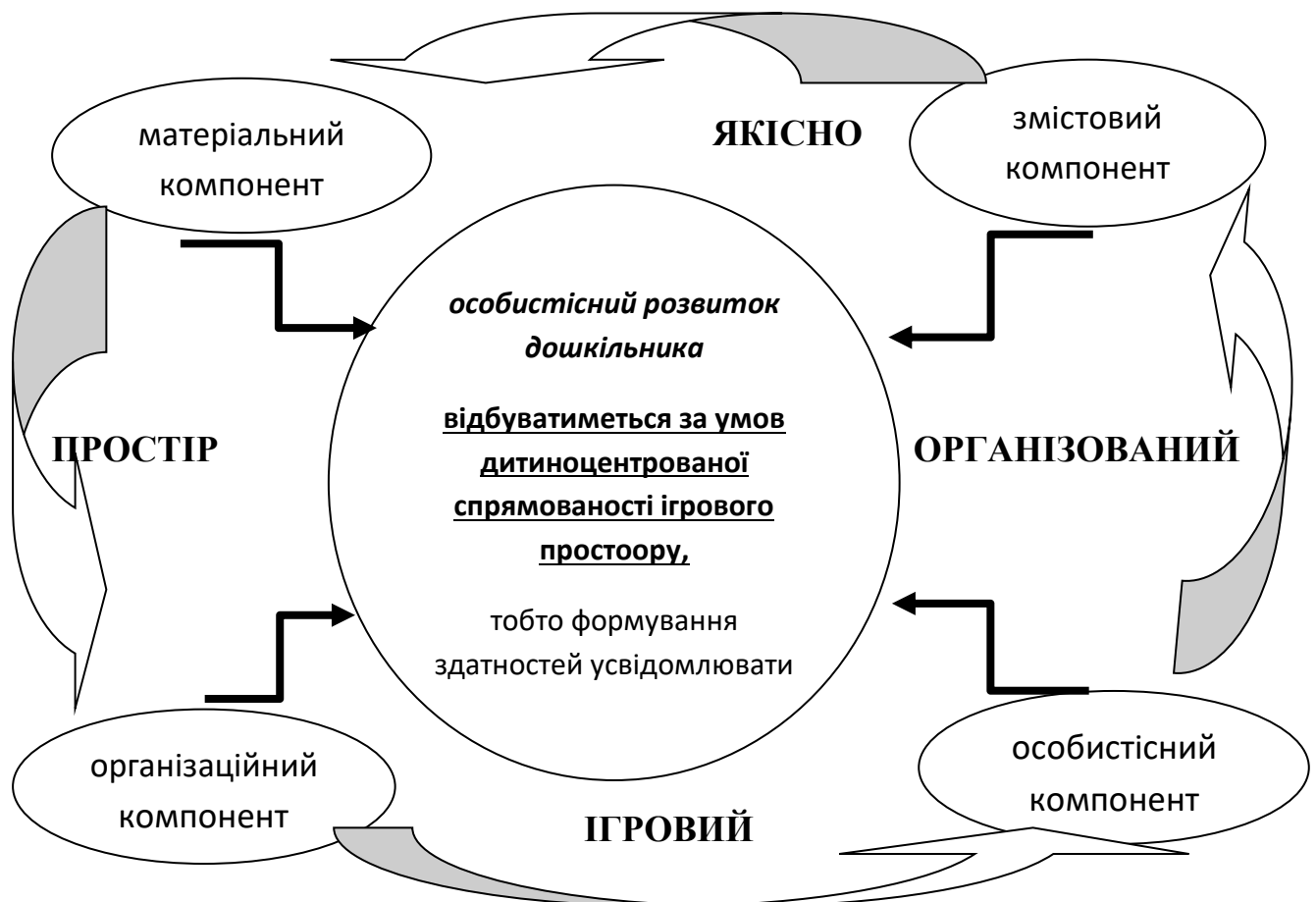


Рис. 1.1. Структурна модель ігрового простору дитини дошкільного віку

Запропонована структурна модель ігрового простору дитини дошкільного віку базується на визнанні пріоритетності дитиноцентрованої

спрямованості в процесі організації ігрового простору. Така побудова ігрового простору забезпечуватиме становлення життєвої компетентності, яка виявлятиметься в оптимальному для віку ступені сформованості провідної діяльності, всіх форм активності й базових якостей та креативного стилю взаємодії в процесі ігрової діяльності, який ґрунтується на формуванні здатностей дитини дошкільного віку усвідомлювати власні можливості, виявляти ініціативу й усебічно реалізовувати себе. Основними передумовами створення такої моделі є розуміння того, що процес повноцінного психічного й особистісного розвитку дитини дошкільного віку значною мірою залежить від наповненості та взаємозв'язку структурних компонентів ігрового простору.

Згідно запропонованої структурної моделі змістовий компонент ігрового простору дитини дошкільного віку характеризується особливостями реалізованих ігрових дій та відображає те головне, що виділяється в сюжеті гри. Від нього залежить рівень проникнення дошкільника в ігрову ситуацію. Психологічний зміст самого процесу гри становить ігрове моделювання дітьми дошкільного віку професійних, соціальних та міжособистісних відносин людей й виникаючих на цій основі життєвих подій і ситуацій.

Матеріальний компонент відображає наповненість ігрового середовища іграшками, спеціально підібраними матеріалами й обладнанням. Об'єкти в якісно організованому ігровому просторі дитини дошкільного віку обов'язково мають бути об'єднані за функціональними ознаками відповідно до різних видів ігрової діяльності. Матеріали й обладнання повинні бути поліфункціональними, тобто дитина має мати можливість по-різному їх використовувати, залежно від мети ігрової діяльності. Ігровий простір повинен складатись як з відомих дитині компонентів, так і нових, незнайомих, які забезпечують її пізнавальний розвиток. Одним із надважливих елементів ігрового простору дитини дошкільного віку є іграшка. Вона є узагальненим, матеріальним, естетичним і етичним способом засвоєння досвіду попередніх поколінь, виразником суспільного й предметного світу, який має засвоїти

дитина дошкільного віку. Характеристики іграшки мають важливе значення не тільки для розвитку психічних функцій і пізнавальних процесів, а й для становлення особистості дитини дошкільного віку. Неприпустимим є наявність в іграшці якостей, що стимулюють асоціальні дії й почуття: насильство, жорстокість, агресивність та байдужість [66] .

Організаційний компонент ігрового простору дитини дошкільного віку складається з просторових параметрів середовища. Предметно-ігрове середовище дитини дошкільного віку має бути динамічним і мобільним, тобто повинна бути змодельована ситуація вільного вибору дій та сформована мотивація до активного його використання. Варто підкреслити, що в ігровому просторі дитини дошкільного віку важливу роль відіграє характер розміщення ігрового обладнання. Організація ігрового простору дитини дошкільного віку має бути спрямована на розвиток особистості дошкільника [113] .

Аналіз особистісного компоненту ігрового простору дитини показав, що важливим фактом є встановлення кількості учасників та способів їх спільної активності в процесі ігрової діяльності. Якісно організований ігровий простір має сприяти прояву дитиною дошкільного віку самостійності, покликаний створювати можливість за власним бажанням вступати у взаємодії з однолітками й значимими дорослими. Крім того, доросла людина має стати помічником, другом, наставником, джерелом розвитку та скарбницею інформації для дитини дошкільного віку. У дорослої людини повинна бути розвинена здатність до розуміння дитини дошкільного віку та всього того, що з нею відбувається. Однією із важливих ролей дорослого, є створення в ігровому просторі дитини дошкільного віку умов свободи вибору дій.

Ефективне поєднання змістового, матеріального, організаційного та особистісного компонентів ігрового простору забезпечуватиме психологічну захищеність дитини дошкільного віку (формуватиме довіру до світу) та сприятиме високому рівню співробітництва у процесі взаємодії з іншими.

Враховуючи виділені чотири компоненти нами була здійснена спроба оцінити якість організації ігрового простору дошкільного закладу освіти й

домашнього ігрового простору за допомогою фокус-групового опитування вихователів, психологів закладів дошкільної освіти і батьків. Дослідження ігрового простору закладів дошкільної освіти проводилось на базі Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад №30 Вінницької міської ради»; Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №27 «Вишенька», м. Кропивницький Кіровоградської області; Структурного підрозділу дошкільної освіти Золочівського закладу загальної середньої освіти I - II ступенів "Школа радості" Золочівської міської ради Золочівського району Львівської області; Дошкільної ланки Миргородської гімназії №2 «Гелікон» Миргородської міської ради Полтавської області.

Наше дослідження проводилось за ретельно спланованим планом, який передбачав цикл послідовних дискусій. Мета фокус-груп полягала в тому, щоб допомогти вихователям, психологам і батькам розкритися і з'ясувати, що вони думають стосовно особливостей організації ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору. Велику увагу ми звернули на процедуру проведення дослідження. Було дотримано обов'язкових 10 кроків ефективної фокус-групи: постановка мети проведення фокус-групи; складання розпорядку роботи; відбір і запрошення учасників; формулювання питань; підготовка сценарію; вибір координатора; вибір місця проведення фокус-груп; проведення фокус-груп; інтерпретація результатів; післядія (повідомлення учасникам результатів фокус-групи).

Аналіз відповідної документації та фокус-групове дослідження, проведене з вихователями і психологами показало, що в нормативних документах зафіксована діяльність зазначених закладів дошкільної освіти, спрямована на виховання гармонійно розвиненої дитини, що передбачає створення сприятливої атмосфери, в якій розкриваються здібності дітей.

Метою фокус-групового дослідження була оцінка ігрового простору за 4-ма показниками: змістом реалізованих ігрових дій; наповненістю ігрового простору іграшками, матеріалами й обладнанням, необхідними для реалізації

ігрових дій; динамічністю і мобільністю ігрового простору; включеністю всіх дітей в активну ігрову діяльність.

Аналіз та узагальнення отриманих відповідей респондентів показує, що в процесі організації ігрового простору в закладах дошкільної освіти лише в деяких групах акцент зроблено на реалізації ігрових дій з врахуванням змісту діяльності та смислів людських взаємин. Ігровий простір будується з акцентом на створення можливості включення дошкільників в сюжетно-рольові ігри, які мають творчий характер й складаються з достатньої кількості взаємопов'язаних між собою елементів. Активна участь дітей в творчих іграх сприяє розвитку їхньої свідомості, системі потреб, моральних переконань та інших особистісних якостей, що суттєво впливають на формування цілеспрямованості й стійкості поведінки. Варто наголосити, що дошкільники мають можливість гратися в різноманітні сюжетні ігри. Створені умови для прояву дітьми ініціативи щодо тематики ігор та власне самих ігрових дій. Водночас, в іншій частині дитячих груп акцент в організації ігрового простору зроблено на створенні умов для виконання різних видів продуктивної діяльності, для настільних ігор, для здійснення предметних дій. Констатуємо, що у дітей даних груп спостерігається відсутність інтересу до взаємодії з однолітками, вони надають перевагу маніпулятивним й одноманітним ігровим діям. Зміст ігрової діяльності цієї групи дошкільників значно збіднений.

Дослідження показало, що у багатьох групах, наповненість ігрового простору різноманітними іграшками, матеріалами й обладнанням здійснюється з врахуванням тематичних зон. Це призводить до обмежень вибору дітьми способів ігрових дій, їхньої ініціативи та репродуктивного характеру гри. Такий підхід зумовлює неможливість поліфункціонального (варіативного) використання іграшок й спонукає до вибору гри на чітко визначену тематику. Крім того, в ігрових кімнатах бракує різноманітних матеріалів, ігор та обладнання, які б забезпечували вільний вибір дітьми улюблених видів діяльності. Також було виявлено, що ігровий матеріал

оновлюється дуже рідко, в середньому 1 раз за рік. Це негативно відображається на дослідницькій активності дітей.

Отримані результати дослідження вказують на те, що організація ігрового простору здійснюється без врахування динаміки й мобільності середовища; діти позбавлені можливості вільно пересуватись в ньому. Такий ігровий простір не розвиває вміння дошкільнят активно співпрацювати з середовищем, не сприяє розвитку їхньої активності й свободи. В ігровому просторі закладів дошкільної освіти відсутнє зонування на активну, робочу й спокійну зони. Під час організації ігрового простору лише частково дотримано принципів варіативності, різноманітності й доступності, що негативно відображається на виробленні у дітей вмінь орієнтуватися в людському житті та за його межами, поводитися помірковано і зважено в нових умовах.

Варто констатувати, що у досліджуваних групах ігровий простір організований таким чином, що він не на достатньому рівні сприяє формуванню мотиваційної сфери ігрової діяльності, тобто розвитку потреби у грі, становленні ігрових мотивів взаємодії з однолітками. Ігровий простір недостатньо створює можливості для розвитку у дітей дошкільного віку доброзичливості й відкритості до стосунків з однолітками й вихователями. В такому ігровому просторі дошкільники позбавлені повноцінної можливості розвивати здатність до співпраці, у них несформовані вміння та відсутні бажання брати участь у спільній ігровій діяльності. Дошкільнята які відвідують такі групи в інших дітях бачать претендентів на привабливу іграшку, а не товариша й цікавого партнера в діяльності. У такій ситуації важлива роль належить вихователеві. Однак, нами не зафіксовані ситуації, в яких вихователь під час гри поведився б вільно, проявляв артистизм, веселив та зацікавлював дітей своєю захопленістю грою. На жаль, досліджувані вихователі рідко спрямовують, підтримують і допомагають дітям в ігровій діяльності. У них відсутні вміння ненав'язливого, тактовного зацікавлення дітей ігровою діяльністю. Вихователі не враховують індивідуальні особливості кожної дитини. Крім того, вони не розуміють, що самостійна

діяльність дітей не повинна порушуватися нав'язливим втручанням дорослих, яке може шкодити вільному розвитку й активності дошкільнят. Вихователі лише інколи пропонують дітям ігри, які побудовані на партнерській взаємодії та добровільній участі кожного.

Отже, у результаті аналізу особливостей організації ігрового простору в закладі дошкільної освіти та з'ясування специфіки його впливу на психічний розвиток дітей було виявлено суперечність між необхідним (прояв активності в організації ігрового простору та чітке розуміння його ролі й значення в психічному розвитку дітей) і дійсним (відсутність належного рівня активності в організації ігрового простору, нерозуміння важливості його впливу на особистісний розвиток дітей дошкільного віку) уявленнями респондентів щодо його якості. Подолання цієї суперечності є можливим внаслідок врахування дитиноцентрованої спрямованості, яка покладена нами в основу побудованої структурної моделі впливу ігрового простору на особистісний розвиток дитини дошкільного віку.

Теоретико-методологічний аналіз й результати фокус-групового дослідження показують, що покращення якості організації ігрового простору закладу дошкільної залежить має ґрунтуватись на розумінні того факту, що взаємодія дітей дошкільного віку є важливим засобом формування соціальної єдності й розвитком їхніх здатностей взаємодопомоги між однолітками. Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору закладів дошкільної освіти полягає в створенні умов для вибудовування взаємин дошкільника з однолітками не на основі підкорення, як з дорослими, а з позицій рівності. Спілкування дошкільника з однолітками в межах якісно організованого ігрового простору впливає на формування навичок соціальної взаємодії, вдосконалення здатності підтримувати комунікацію та ділитись інформацією, вироблення поведінкової гнучкості через підкорення та домінування в ході гри, самооцінку, розвиток емпатії (рис.1.2.)

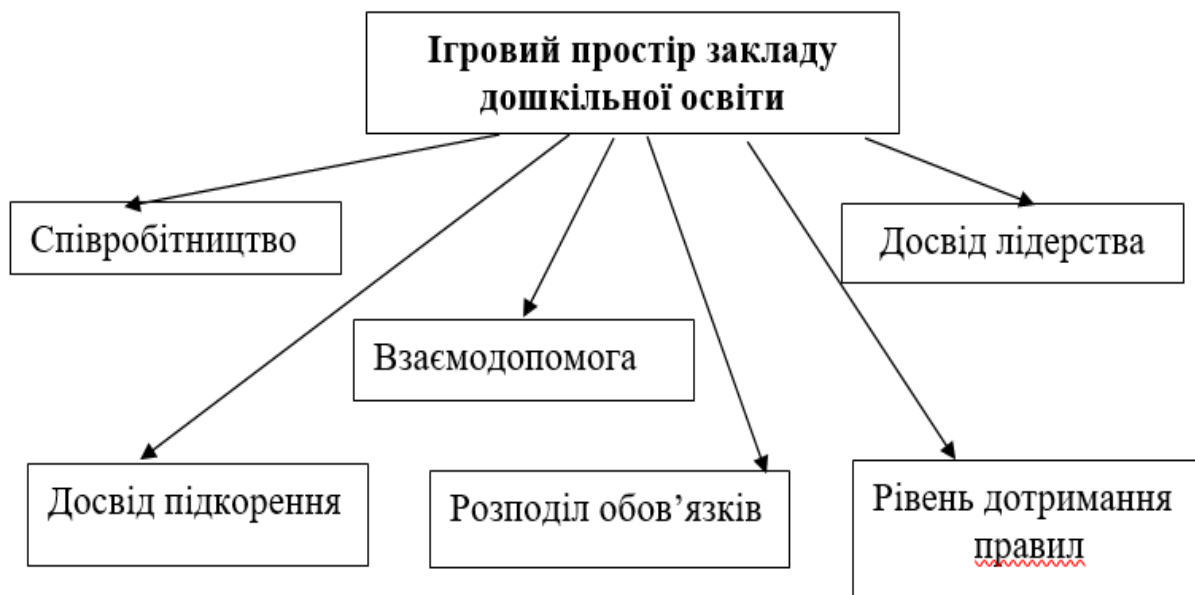


Рис. 1.2. Особистісні якості дітей дошкільного віку, які розвиваються в ігровому просторі закладу дошкільної освіти

Отже, однією з провідних умов повноцінного психічного розвитку дитини дошкільного віку є якісно організований ігровий простір, який має ґрунтуватись на дитиноцентрованій спрямованості [185]. Формування у дітей дошкільного віку здатностей усвідомлювати власні можливості, виявляти ініціативу й усебічно реалізовувати себе, передбачає врахування наповненості й взаємозв'язку структурних компонентів ігрового простору. Якісно організований і структурно наповнений ігровий простір дітей дошкільного віку сприятиме досягненню гармонійності у психічному, фізичному й особистісному розвитку дитини.

Фокус-групове дослідження особливостей організації ігрового простору закладу дошкільної освіти показало, що найбільш проблемним компонентом структурної моделі ігрового простору дитини дошкільного віку найбільш є особистісний. Досліджувані наголошують на важливості особистісного компоненту в організації ігрового простору дітей дошкільного віку, однак, невірно трактують його зміст. Вони в повному обсязі не розуміють всієї цінності гри та її ролі в діяльності й особистісному розвитку дітей дошкільного

віку. Простежується неусвідомленість вихователями закладів дошкільної освіти того факту, що в основу організації ігрового простору дошкільників має бути покладено створення умов для групового спілкування та взаємодії на правах рівності; ціннісного становлення; набуття досвіду соціального спілкування та взаємодії; формування адекватної самооцінки. Досліджувані в процесі організації ігрового простору майже не звертають увагу на те, що сприятливий особистісний розвиток дитини дошкільного віку є можливим за рахунок спілкування з однолітками та входження дошкільника в стабільне ігрове середовище, для якого властиві спільний інтерес до ігрової діяльності, взаємні симпатії, партнерські, рівноправні відносини. Ігровий простір має створювати умови для висловлення дошкільником власної думки й розвитку здатності чути думку ровесників.

Отже, варто наголосити на наявності низки проблем у ставленні значимих чужих дорослих до організації ігрового простору дітей дошкільного віку. В певній мірі відбувається своєрідне знецінення дошкільного дитинства, нерозуміння значення якості організації ігрового простору для особистісного розвитку дітей дошкільного віку. Фокус-групове дослідження показало, що існує й інша група досліджуваних вихователів і психологів, це ті, які намагаються прискорити, перескочити цей віковий період у вигляді навчання на зразок шкільного підходу. Такий підхід загрожує однобічністю розвитку, тобто певними втратами у психічному й особистісному розвитку дошкільника, які не компенсуються навченістю.

Вважаємо, що ігровий простір в закладі дошкільної освіти має бути організований з урахуванням створення можливостей для повноцінного проживання віку, використання його унікального потенціалу. Організація ігрового простору має бути спрямована на створення умов для розгортання й збагачення змісту специфічних дитячих форм ігрової діяльності, досвіду спілкування й взаємодії з дорослими та однолітками, розвиток конкретних психофізіологічних якостей [187]. Ігровий простір закладу дошкільної освіти має корелювати з соціальною ситуацією розвитку дошкільника, тобто

врахуванням ролі і значення зростання автономності дитини від її сім'ї, значущості у житті дитини однолітків і дитячого колективу загалом, ускладненню форм спілкування та взаємодії. Крім того, важливим є врахування того факту, що у дошкільника зростає потреба почуватися частиною дитячого колективу, вплив однолітків стає ще відчутнішим. Дошкільник починає звертати увагу не так на реакцію окремо взятої дитини, як на дитячу групу загалом.

Отримані результати дослідження показують, що більшість досліджуваних навіть не фіксує той факт, що організація ігрового простору для дітей даної вікової категорії має відбуватись не спонтанно, а з розумінням того, що у дошкільників з'являється потреба і починає формуватись прагнення виявляти такі особистісні риси, як самостійність і активність. Жоден з опитаних не фіксує значення для дитини дошкільного віку цінності набутого й накопиченого досвіду. Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору дітей дошкільного віку передбачає створення таких умов, які сприяли б своєчасному і повноцінному розвитку всіх сторін особистості дитини, її успішної соціалізації.

Проблема якісної організації ігрового простору дитини дошкільного віку нині має стояти особливо гостро, оскільки в умовах сучасних суспільних трансформацій на перший план висуваються завдання зміцнення фізичного і психічного здоров'я дітей, їхнього повноцінного особистісного розвитку. Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору дітей дошкільного віку розроблений на ґрунті розуміння того, сучасне покоління дітей, з однієї сторони випереджає попередні, володіючи новими здібностями й можливостями, а з іншої – демонструє низький рівень енергійності, низький рівень бажання активно взаємодіяти з іншими дітьми й дорослими.

Результати фокус-групового дослідження показують, що досліджувані визнають зміни, які відбуваються в життєвому просторі, в якому перебуває сучасний дошкільник. Вони зазначають, що діти не просто живуть в іншому світі, але й мають інше сприйняття світу. Однак, вони не усвідомлюють той

факт, що в процесі організації ігрового простору в закладі дошкільної освіти необхідно дбати про створення умов для реалізації себе як особистості.

Оскільки особистісний розвиток дитини дошкільного віку залежить від якості організації ігрового простору закладу дошкільної освіти і домашнього ігрового простору, то вважаємо за доцільне зупинитись на результатах аналізу останнього. Запропонований нами еколого-психологічний підхід ґрунтується на розумінні того, що ігровий простір є одним із найважливіших факторів, під впливом якого детермінується процес і результати розвитку дитини дошкільного віку. Ігровий простір варто розглядати з однієї сторони як процес, а з іншої - як результат, умова саморозвитку дошкільника. Актуальність вивчення впливу організації домашнього ігрового простору на особистісний розвиток дитини дошкільного віку обумовлена й зрушеннями які відбуваються зараз у сфері дошкільця, спрямованими на вдосконалення якості [18]. Дослідженням впливу домашнього ігрового простору на дітей дошкільного віку займалися А. Бурова, А. Усова, Л. Артемова, М. Шуть, О. Шевцова, І. Карабаєва, Т. Піроженко та інші. Домашній ігровий простір це свого роду проєкція оточення дитини дошкільного віку, яка відображає її внутрішній світ. Ключова роль в якісній організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку належить батькам [59].

Варто наголосити, що якщо вивченню організації ігрового простору дитини дошкільного віку в закладі дошкільної освіти незначна кількість наукових праць все-таки присвячена, то дослідження домашнього ігрового простору не стало спеціальним предметом наукового аналізу психологів. Нами здійснена спроба за допомогою фокус-групового опитування проаналізувати зміст та особливості організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку, з точки зору можливостей забезпечення повноцінної гри та розвитку дошкільника. У домашніх умовах в дитини дошкільного віку має бути власний ігровий простір, обладнаний з урахуванням її психофізичних особливостей і можливостей. Науковці наголошують, що для особистісного розвитку дитини дошкільного віку важливою є якість організації ігрового

простору, яка визначається доступністю для сприйняття й розуміння та може задовольняти потреби дошкільника. Батькам варто розуміти, що неякісно організований домашній ігровий простір може завдавати шкоду їхнім дітям. Батькам обов'язково потрібно враховувати вікові особливості і потреби власних дітей.

Враховуючи розроблену нами структурну модель ігрового простору дитини дошкільного віку, яка включає змістовий, матеріальний, організаційний та особистісний компоненти, нами була здійснена спроба здійснити його аналіз з точки зору можливостей для забезпечення ефективної ігрової діяльності й повноцінного особистісного розвитку дошкільника в умовах ігрової діяльності. Організуючи дане дослідження, ми мали на меті отримати якісні показники з даної проблеми, тобто визначити ті слова, параметри, котрі батьки вживають щодо якості організації ігрового простору та його впливу на особистісний розвиток дитини. Нами було використано метод фокус-групового дослідження. Завданням використання фокус-групового методу в нашому випадку було формування списку так званих «гіпотез існування», тобто списку думок, оцінок або висловлювань, що існують у батьків стосовно специфіки та особливостей організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку.

Фокус-групове обговорення проблеми якісної організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку з нашої точки зору є набагато продуктивнішим, ніж з'ясування думок методами анкетування й індивідуального інтерв'ювання. Воно продуктивніше з огляду на такі фактори:

- взаємодія батьків у фокус-групі стимулює глибші відповіді й дає можливість з'явитися новим ідеям щодо організації домашнього ігрового простору власної дитини;
- ми мали змогу спостерігати за процесом обговорення батьками проблеми організації домашнього ігрового простору власної дитини, фіксувати ті аспекти, на які батьки звертають увагу в першу чергу, й одержати

інформацію про їхні мотиви, установки й уподобання в процесі організації ігрового простору;

- у нас виникла можливість зрозуміти внутрішню позицію батьків, отримати уявлення про цінності, позиції та установки щодо організації домашнього ігрового простору власної дитини;

- забезпечувався збір реальних даних безпосередньо від батьків;

- ми мали змогу апробувати незаплановані питання, які виникали у процесі обговорення організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку (метод є гнучким);

- обґрунтованість результатів є високою, оскільки метод простий і зрозумілий у застосуванні.

В дослідженні взяли участь 90 батьків, діти яких відвідують Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад №30 Вінницької міської ради»; Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №27 «Вишенька», м. Кропивницький Кіровоградської області; Структурний підрозділ дошкільної освіти Золочівського закладу загальної середньої освіти I - II ступенів "Школа радості" Золочівської міської ради Золочівського району Львівської області; Дошкільну ланку Миргородської гімназії №2 «Гелікон» Миргородської міської ради Полтавської області).

Більшість сімей є повними й мають середній рівень достатку. Освіта батьків середня, спеціальна і вища. Особливий акцент нами було зроблено на тому, що ігрова кімната дитини є територією її життя, гри, фантазії й відносин. Для створення будь-якої ігрової ситуації або простору відпочинку й усамітнення дитині потрібен набір ігрових матеріалів та іграшок, які допоможуть втілити будь-яку її фантазію. Серед таких матеріалів ми відзначили поліфункціональні матеріали (різномірні подушки, матраци, гамаки, тканини), прищіпки для фіксації, дошки, крісло-мішок, великі й малі картонні коробки для будівництва будиночків, хатин, а також для покриття жорстких поверхонь при фізичній активності і т.п. Нами була звернена увага

на наступні принципи організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку:

- якомога більше вільного простору, який може зонуватися і перебудовуватися в залежності від ігрового задуму;
- багато різноманітності і якомога менше меблів;
- натуральні матеріали;
- спокійні кольори, що відповідають характеру дитини;
- наявність зони вільної творчості для експериментування з матеріалами;
- можливість пристосувати одну стіну під створення артоб'єктів (пробкова поверхня, великі листи шпалер або ватману, художні приналежності у вільному доступі);
- можливість створення місця усамітнення, захищеного і закритого для входу інших мешканців і гостей;
- можливість зміни комплекту іграшок, організація парціального пред'явлення ігрових матеріалів у міру згасання і відновлення інтересу до різних іграшок;
- створення оптимальних умов для розвитку самостійності в ігровій діяльності, пізнавальної активності, стійкості пізнавальних потреб й моральних норм і креативності (рис. 1.3.).

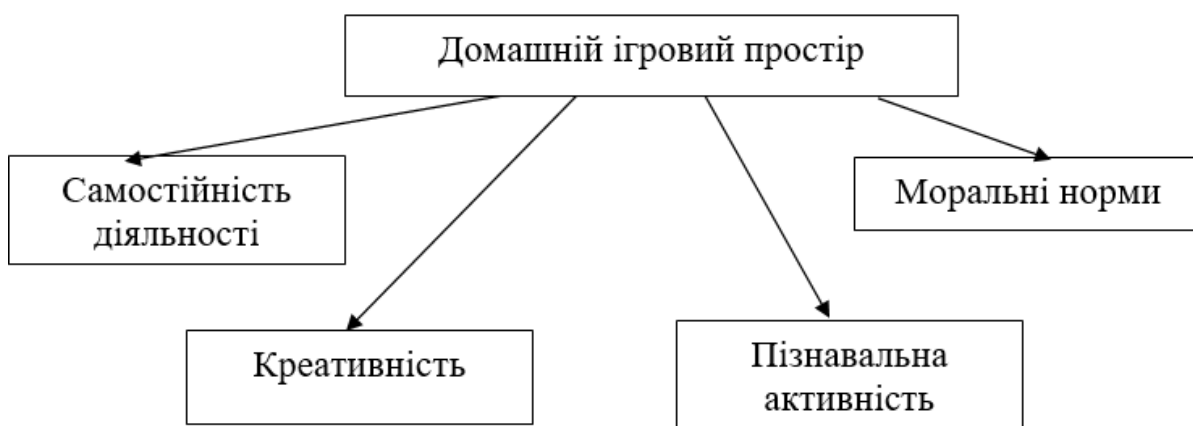


Рис. 1.3. Особистісні якості дітей дошкільного віку, які розвиваються в домашньому ігровому просторі

Зупинимося детальніше на отриманих результатах проведеного нами фокус-групового дослідження. Констатувальне дослідження особливостей організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку за допомогою фокус-групи дало можливість отримати наступні результати:

1. На змістовий компонент в організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку батьки звертають недостатньо уваги. Вони переконані, що гра – це даремне заняття, яке забирає багато часу в дитини; важливішим і перспективнішим є навчання та засвоєння чогось нового. Респонденти стверджують, що на відміну від ігрових, навчальні дії, дають можливість дитині проявити свою ініціативу й творчу активність; виконуючи їх, дитина вчиться контролювати й оцінювати себе; розуміти те, що вона робить. Батьки намагаються штучно прискорити розвиток дітей, вони не приділяють увагу сюжету гри та рівню проникнення дитини в гру. Досліджувані не усвідомлюють того, що у грі відбувається первинна, емоційно-дієва орієнтація в різноманітності й змісті людської діяльності, виникає усвідомлення дитиною власного місця в системі взаємодії з дорослими.

2. Організаційний компонент ігрового простору дитини дошкільного віку, на думку батьків, визначається «обстановкою, яка оточує дитину». Досліджувані стверджують, що «створити комфортну обстановку не так складно», достатньо обрати кольорову гаму, придбати якісні меблі, поклеїти шпалери, помістити килим й розставити іграшки. Значна частина батьків демонструє відсутність розуміння того, що якість організації ігрового простору суттєво впливає на подальший психічний і особистісний розвиток дитини. Вони не враховують той факт, що ігровий простір дитини дошкільного віку має бути динамічним і мобільним, тобто дошкільник має знаходитись в середовищі вільного вибору дій, яке формує мотивацію до активного його використання. Іграшки, матеріали й обладнання мають легко переноситися з однієї частини приміщення в іншу. Варто підкреслити, що

батьки не надають особливого значення характеру розміщення ігрового обладнання. Вони стверджують, що наявність різного роду подушок, матраців, гамаків, прищіпок для фіксації, дошок, крісел-мішків, картонних коробок для будівництва будиночків і т.п. лише захищає ігровий простір. До провідних мотивів організації батьками якісного ігрового простору дитини дошкільного віку, на жаль не входить спрямованість на розвиток особистості дошкільника, визнання того, що ігровий простір повинен стати джерелом знань дитини, її соціального досвіду, в тому числі й ігрового.

3. Особистісний компонент ігрового простору дитини дошкільного віку на жаль, привертає найменшу увагу батьків, тобто досліджувані не розуміють, що для того щоб матеріали, обладнання та іграшки служили інструментом психічного розвитку дитини, необхідно навчити дітей грати з ними. З відповідей досліджуваних можна зробити висновок, що вони не вбачають своїм завданням брати активну участь в іграх власних дітей. Лише деякі респонденти зазначили, що спільна з дитиною ігрова діяльність має місце з метою кращого розуміння власної дитини. Всі інші батьки переконані, що для вироблення соціальних, когнітивних, мовних і саморегулятивних навичок дитині достатньо взаємодіяти з іншими дітьми. Саме тому, на думку опитуваних, одним з важливих завдань сучасних батьків є сприяння систематичному процесу взаємодії власної дитини з іншими дітьми. Респонденти не усвідомлюють того, що одним із важливих завдань, яке стоїть перед ними, є їхня власна залученість до активності дитини.

4. Матеріальний компонент займає одне із провідних місць в організації батьками домашнього ігрового простору власної дитини. Батьки особливу увагу звертають на наповненість домашнього ігрового простору власної дитини різноманітними іграшками. Однак, не всі досліджувані звертають увагу на якісні та змістові характеристики іграшки. Батьки відкидають важливість наповнення домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку різного роду матеріалами й обладнанням. Недостатньо уваги в організації домашнього ігрового простору власної дитини батьки

приділяють їй групуванню об'єктів за функціональними ознаками відповідно до різних видів ігрової діяльності. Досліджувані не розуміються на тому, що матеріали й обладнання мають бути поліфункціональними, тобто дитина повинна мати можливість по-різному їх використовувати, залежно від мети ігрової діяльності.

5. Всіх батьків за рівнем власної активної включеності в процес ігрової діяльності дитини нам вдалося поділити на чотири групи:

– нульовий рівень активності. Досліджувані демонструють відсторонену поведінку щодо ігрової діяльності дитини, рідко бачать власну необхідність включатися у неї. Надають перевагу різного роду зовнішнім стимуляторам, тобто аніматорам, комп'ютерним іграм, мультиплікаційним фільмам і т.п. Для того щоб зрозуміти власну роль в ігровій діяльності дитини, їм необхідно аргументовано, в деталях описати її важливість. Досить складно їх переконати у тому, що якісна ігрова діяльність дитини ґрунтується не на простій маніпуляції іграшками, а на процесі, в якому створені умови для самовираження, дослідження, цікавості, що йдуть зсередини й ефективно впливають на психічний розвиток дитини;

– перший рівень активності. Батьки проявляють помірну включеність до ігрової діяльності власної дитини, тобто стають активними учасниками ігрового процесу лише у тих випадках, коли у них є вільний час, або якщо дитина наполегливо проситиме їх про це. Готові втручатися в ігровий процес, якщо помітили, що їхню дитину виключили з гри та здійснювати спробу повернути її назад;

– другий рівень активності. Це ті батьки, які активно включаються в ігрову діяльність власних дітей. Вони підкреслюють важливість активності дорослих у процесі створення сприятливих умов для пізнання дитиною світу, тобто покладають на себе відповідальність за різноманітність й безпечність розвивально-ігрового простору, його підтримку та налагодження взаємин з власними дітьми. Характеризуються готовністю виступати в ролі ініціаторів

дитячої гри, враховувати бажання власних дітей, долучатись до організації ігрової діяльності та домовлятися з власними дітьми;

- третій рівень активності. Це батьки, які проявляють надмірну активність в ігровій діяльності власних дітей. Досліджувані є прихильниками ідеї раннього розвитку, й саме тому переконані, що дорослі щохвилини мають чимось займати, розважати і розвивати дитину. Респонденти з легкістю заперечують ідеї, які пропонує дитини в процесі гри та намагаються тримати весь процес гри під власним контролем. Вони не враховують справжні інтереси й потреби дитини, а також не розуміють процесу спонтанної ігрової діяльності.

Фокус-групове дослідження дало нам можливість зафіксувати зміну позиції батьків стосовно власних дітей. Варто наголосити, що батькам притаманне зниження батьківської мотивації до організації ігрового простору; збільшення байдужості до дітей (не конкретних батьків до власної дитини, а взагалі дорослої людини до дітей); втрата відповідальності за дітей; втрата контролю та причетності дорослого до світу дитинства.

Щодо еколого-психологічного підходу в організації домашнього ігрового простору, то батьки зазначають, що підхід заслуговує на увагу, і не виключають можливості в майбутньому це враховувати. Однак, є частина опитаних, які стверджують, що еколого-психологічний підхід до організації ігрового простору дітей дошкільного віку пов'язаний виключно з придбанням дороговартісних іграшок. Батьки зазначають, що якщо іграшка дороговартісна, відповідає всім вимогам безпеки, тобто виготовлена з нешкідливих матеріалів, пофарбована нетоксичними фарбами, не має гострих виступів тощо, то це означає, що вони враховують еколого-психологічний підхід. Крім того, на думку респондентів, екологічними є іграшки, виготовлені з натуральних матеріалів. Екологічному змісту іграшок досліджувані взагалі не приділяють уваги. Вони не усвідомлюють того, що важливою і необхідною характеристикою будь-якої іграшки є її розвивальний потенціал. Лише

незначна кількість респондентів звертають увагу на виготовлення іграшок власними руками спільно з дітьми.

Результати фокус-групового дослідження показали, що значна кількість батьків зовсім не пов'язує між собою якість організації домашнього ігрового простору з особистісним розвитком власних дітей. Батьки не усвідомлюють, що майбутнє їхньої дитини багато в чому залежить від сім'ї. Варто особливу вагу приділяти роботі з батьками, щодо якості організації домашнього ігрового простору їхніх дітей. Зрозуміло, що сім'ї живуть в різних умовах та мають різні можливості для організації дитячого ігрового простору. Однак, варто максимум зусиль докласти до того, щоб батьки усвідомили, що якісно організованому ігровому просторі дитина буде більш активно і швидко пізнаватиме навколишній світ у всій його різноманітності. Робота з батьками має бути спрямована на розуміння того, що домашній ігровий простір дитини дошкільного віку повинен забезпечувати різні види активностей дошкільника. Для дитини дуже важливо, як організований домашній ігровий простір, в якому вона перебуває, наскільки цей простір є їй доступним для сприйняття й розуміння, чи може він задовольняти її потреби. Розширюючи поле діяльності дітей, слід піклуватися про розумне поєднання зон діяльності: книги, мольберти, мозаїка повинні знаходитися ближче до світла. Варто створити для дітей ситуацію активного пошуку (щоб щось використовувати, потрібно встати, пройти, пробігти). Ігровий простір дитини дошкільного віку повинен бути підлаштований до різного роду трансформацій. Іграшки, які перестали бути цікавими для дитини, можуть на час забиратися і при необхідності знову вноситися в ігрову зону. В ігровій зоні не повинно бути захаращеності, надлишку іграшок і матеріалів. Батькам варто пам'ятати, що домашній ігровий простір, це особистий простір дитини, яким вона повинна володіти повністю. Це простір її свободи, її самореалізації. Можливість управління своїми речами сприяє формуванню у дитини вольового зусилля, самостійності та відповідальності.

Включення дошкільника в ігрову діяльність в якісно організованому домашньому ігровому просторі сприятиме формуванню у нього самостійності й незалежності від дорослих; розширенню і ускладненню його взаємини з оточенням, що відкриє більші можливості для глибшого самоусвідомлення, оцінювання себе й інших. Через активну ігрову діяльність в дошкільника формуються первинні моральні настанови й зароджується довільна моральна саморегуляція. Домашній ігровий простір через багатofункціональність покликаний підтримувати пізнавальну активність й стійкість пізнавальних потреб.

Отже, за результатами проведених фокус-групових досліджень вихователів, психологів і батьків встановлено, що актуальною є проблема якісної організації як ігрового простору закладу дошкільної освіти, так і домашнього ігрового простору дошкільника. Особливої уваги потребує особистісний компонент. Дослідження показало, що вихователі, психологи й батьки в процесі організації ігрового простору не зовсім розуміють важливість і психологічну сутність особистісного компоненту. Вихователі акцентують увагу лише на педагогічній складовій особистісного компоненту. Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору дитини дошкільного віку ґрунтується на трактуванні сутності ігрового простору дошкільника через систему умов і впливів, які сприяють активному розвитку особистості, формуванню здатності до самостійної й творчої діяльності, розвитку навичок співробітництва й взаємодопомоги, вмінь пристосовуватися до змін, особистісному зростанню й набуттю досвіду лідерства і підкорення, розвитку пізнавальної активності й засвоєнню системи моральних норм. Запропонований підхід передбачає створення ситуацій ігрової діяльності, які сприятимуть прояву самостійних дій дитини дошкільного віку, розвитку її пізнавальної, практичної й творчої активності. Виходячи із положень, окреслених вище, ми запропонували структурну модель еколого-психологічної організації ігрового простору дітей дошкільного віку (рис. 1.4.).

Особливого значення в структурній моделі еколого-психологічної організації ігрового простору дітей дошкільного віку набуває особистісний компонент. Еколого-психологічна організація ігрового простору дітей дошкільного віку передбачає врахування особливостей соціальної ситуації розвитку дошкільників; планування не самої гри, а умови її організації і проведення; оптимізацію та гармонійне поєднання ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору; врахування особистісного компоненту в процесі організації ігрового простору; створення сприятливого середовища для особистісного розвитку дитини дошкільного віку; налагодження і засвоєння ефективної соціальної взаємодії і спілкування з однолітками та значимими дорослими.



Рис. 1.4. Структурну модель еколого-психологічної організації ігрового простору дітей дошкільного віку

Отже, в еколого-психологічній організації ігрового простору має проявлятися єдність вимог і підходів до ігрового простору закладу дошкільної

освіти й домашнього ігрового простору. Важливою умовою організації ігрового простору дітей дошкільного віку є психологічна готовність вихователів та батьків до розуміння сутності й необхідності врахування всіх чотирьох компонентів: матеріального, організаційного, змістового й особистісного. Саме тому, варто сприяти усвідомленню вихователями й батьками того, що якість організації ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору суттєво впливає на розвиток руху, гри, тілесності, активної життєвої позиції, цікавості й радості творчості дитини дошкільника.

Висновки до першого розділу

Теоретико-психологічний аналіз психологічної сутності та специфіки організації ігрового простору показав, що ігровий простір дитини дошкільного віку є своєрідним узагальненим образом ситуацій, які створюються для прояву самостійних дій дитини, її пізнавальної, практичної й творчої активності. Ігровий простір покликаний надавати можливість дитині дошкільного віку адаптуватися до життя в суспільстві та на належному рівні зрозуміти й засвоїти специфіку суспільної взаємодії. Організація ігрового простору дитини дошкільного віку має ґрунтуватись на новітньому підході, в основу якого покладено пріоритетність концепції особистісно-орієнтованого спрямування в розвитку дитини дошкільного віку.

Запропонована структурна модель ігрового простору дитини дошкільного віку базується на визнанні пріоритетності дитиноцентрованої спрямованості в процесі організації ігрового простору. Така побудова ігрового простору забезпечуватиме становлення життєвої компетентності, яка виявлятиметься в оптимальному для віку ступені сформованості провідної діяльності, всіх форм активності й базових якостей та креативного стилю взаємодії в процесі ігрової діяльності, який ґрунтується на формуванні здатностей дитини дошкільного віку усвідомлювати власні можливості, виявляти ініціативу й усебічно реалізовувати себе. Ефективне поєднання

змістового, матеріального, організаційного та особистісного компонентів ігрового простору забезпечуватиме психологічну захищеність дитини дошкільного віку (формуватиме довіру до світу) та сприятиме високому рівню співробітництва у процесі взаємодії з іншими.

Результати фокус-групового дослідження вихователів показують, що покращення якості організації ігрового простору закладу дошкільної має ґрунтуватись на розумінні того факту, що взаємодія дітей дошкільного віку є важливим засобом формування соціальної єдності й розвитком їхніх здатностей взаємодопомоги між однолітками. Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору закладу дошкільної освіти полягає в створенні умов для вибудовування взаємин дошкільника з однолітками не на основі підкорення, як з дорослими, а з позицій рівності.

Результати фокус-групового дослідження батьків показали, що вони не пов'язують між собою якість організації домашнього ігрового простору з особистісним розвитком власних дітей; не усвідомлюють, що майбутнє їхньої дитини багато в чому залежить від сім'ї.

Еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору дитини дошкільного віку ґрунтується на трактуванні сутності ігрового простору дошкільника через систему умов і впливів, які сприяють активному розвитку особистості, формуванню здатності до самостійної й творчої діяльності, розвитку навичок співробітництва й взаємодопомоги, вмінь пристосовуватися до змін, особистісному зростанню й набуттю досвіду лідерства і підкорення, розвитку пізнавальної активності й засвоєнню системи моральних норм.

Особливого значення в структурній моделі еколого-психологічної організації ігрового простору дітей дошкільного віку набуває особистісний компонент. Еколого-психологічна організація ігрового простору дітей дошкільного віку передбачає врахування особливостей соціальної ситуації розвитку дошкільників; планування не самої гри, а умови її організації і проведення; оптимізацію та гармонійне поєднання ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору; врахування особистісного

компоненту в процесі організації ігрового простору; створення сприятливого середовища для особистісного розвитку дитини дошкільного віку; налагодження і засвоєння ефективної соціальної взаємодії і спілкування з однолітками та значимими дорослими.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ВЛИВУ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОГО ПРОСТОРУ НА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Методологія дослідження особливостей організації ігрового простору дитини дошкільного віку

Враховуючи соціальну ситуацію розвитку дітей дошкільного віку, яка передбачає спілкування з однолітками та значимими дорослими за рахунок теоретико-методологічного аналізу нами було виділено особистісні якості, які розвиваються в раках домашнього ігрового простору й ігрового простору закладу дошкільної освіти. З метою з'ясування впливу якості організації ігрового простору на рівень розвитку особистісних якостей дітей дошкільного віку нами було проведене емпіричне дослідження. В емпіричній частині бралися до уваги отримані результати фокус-групового дослідження щодо розуміння вихователями і батьками в процесі організації ігрового простору значимості чотирьох компонентів запропонованої структурної моделі ігрового простору дітей дошкільного віку. Метою емпіричного дослідження стало з'ясування рівня розвитку особистісних якостей дітей дошкільного віку у відповідності з якістю організації ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору з врахуванням організаційного, змістового, матеріального й особистісного компонентів.

Метою констатувального етапу було визначення особливостей впливу ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору на особистісний розвиток дітей дошкільного віку.

Емпіричне дослідження еколого-психологічних особливостей організації ігрового простору дитини дошкільного віку спирається на принципи наукового пізнання, зокрема, принципи історизму; науковості й об'єктивності; комплексності, системності та послідовності; розвитку

психіки, свідомості в діяльності; детермінізму; єдності психіки і діяльності; гуманізму та педагогічного оптимізму; ретельності і регулярності; вікового, індивідуального та особистісного підходу.

Так, згідно зі принципом історизму, психіку дитини варто вивчати в контексті виникнення, розвитку й змін явищ дитячої психіки, які відбуваються під впливом дорослих й однолітків.

Принцип науковості й об'єктивності передбачає вивчення закономірностей психічного розвитку дошкільника відповідно до засад дитячої психології (нерівномірності, суперечливості і багатогранності). Цей принцип потребує врахування експериментатором при організації дослідження законів розвитку дитячої психіки на кожному віковому етапі та використання в дослідженні таких методів, щоб позиція експериментатора не впливала на отримані емпіричні результати. Об'єктивність наукових висновків характеризується такими показниками, як точність, надійність, валідність, обґрунтованість, достовірність, аргументованість.

Завдяки принципам комплексності, системності та послідовності можливе розв'язання комплексу проблем, пов'язаних з психологічними чинниками розвитку особистісних якостей дошкільника, на які впливає ігровий простір закладу дошкільної освіти та домашній ігровий простір. Згідно цього принципу вивчення дитини дошкільного віку повинно здійснюватися системно, послідовно та через певні проміжки часу, використовуючи комплекс методів, з метою отримання цілісної картини особливостей її розвитку. Застосування цього принципу дозволяє окремі параметри пізнання психічного розвитку дитини розглядати не розрізнено, а як взаємозумовлені, взаємопов'язані, взаємодоповнюючі елементи єдиного цілого, що дозволить простежити всі сторони розвитку дитини в сукупності.

Дослідження специфіки особистісних якостей дошкільників передбачає врахування принципу розвитку психіки, свідомості в діяльності. Діяльність, зокрема ігрова, є не лише умовою розвитку психіки дитини дошкільного віку,

але й з одним зі шляхів її вивчення. Для вивчення особливостей розвитку особистісних якостей дитини дошкільного віку, зокрема рівня співробітництва, пізнавальної активності, моральних норм необхідно організувати відповідну діяльність.

Принцип детермінізму дозволяє визначити причини виникнення негативних особистісних якостей дошкільників, тобто з'ясування природи даного явища та характеру його взаємозв'язку з якістю організації ігрового простору в закладі дошкільної освіти та домашнього ігрового простору. Організація ігрового простору закладу дошкільної освіти впливає на формування соціального досвіду дошкільника, вдосконалення здатності підтримувати комунікацію та ділитись інформацією, вироблення поведінкової гнучкості через підкорення та домінування в ході гри, самооцінку, розвиток емпатії. Домашній ігровий простір розвиває самостійність в ігровій діяльності, пізнавальну активність, стійкість пізнавальних потреб, моральні норми й креативність.

Конкретизує принцип детермінізму, принцип єдності психіки і діяльності, який показує, що неякісно організований ігровий простір дошкільного закладу освіти та домашній ігровий простір, знижує якість взаємодії дитини з однолітками (відсутня соціальна єдність, співробітництво, здатність до взаємодопомоги), прояви самостійності, її пізнавальну й творчу активність. Цей принцип вимагає врахування не тільки зовнішніх чинників виникнення неконструктивної міжособистісної взаємодії у процесі здійснення ігрової діяльності, але й з'ясування внутрішніх психологічних механізмів, які детермінують характерну для неконструктивної взаємодії поведінку, дії та вчинки дошкільників.

Важливим у нашому дослідженні є принцип гуманізму та педагогічного оптимізму, який регламентує етичну взаємодію дослідника з дитиною дошкільного віку. Принцип ретельності і регулярності вказує на важливість системного, детального відстежування особливостей розвитку особистісних

якостей дошкільників з використанням адекватних методів та методик дослідження. Принцип вікового, індивідуального та особистісного підходу дозволяє враховувати типові та нетипові ознаки у психічному розвитку дитини дошкільного віку.

У психологічному дослідженні особливостей впливу ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору на особистісний розвиток дітей дошкільного віку дотримуватися наступних вимог: особистісні якості дошкільників, які формує ігровий простір, необхідно вивчати в їх взаємозв'язку і взаємозалежності з іншими психологічними явищами; методи психологічного дослідження особистісних якостей дошкільників повинні бути адекватні предмету дослідження, розкривати суттєві, а не випадкові, другорядні особливості досліджуваних параметрів.

Емпіричне дослідження передбачало вирішення наступних завдань:

- 1) укласти та апробувати комплекс методик вивчення особистісних якостей дошкільника на формування яких впливає ігровий простір закладу дошкільної освіти та домашнього ігровий простір;
- 2) визначити особливості особистісних якостей дошкільника, які формує ігровий простір закладу дошкільної освіти;
- 3) вивчити особливості особистісних якостей дошкільників, які формує домашній ігровий простір;
- 4) встановити особливості впливу ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору на особистісний розвиток дітей дошкільного віку.

Емпіричне дослідження еколого-психологічних особливостей організації ігрового простору дитини дошкільного віку проводилося протягом 2019-2022 рр. та включало чотири етапи.

На першому етапі дослідження був здійснений теоретичний аналіз проблеми еколого-психологічного підходу організації ігрового простору дошкільників. Проаналізована специфіка організації ігрового простору

дитини дошкільного віку, виокремлено особливості впливу ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору на особистісний розвиток дитини дошкільного віку. Обґрунтовано структурну модель ігрового простору дитини дошкільного віку, яка включає матеріальний, змістовий, організаційний та особистісний компоненти. Визначено вибірку дослідження.

На другому етапі емпіричного дослідження була розроблена дослідницька процедура, яка включала фокус-групове опитування вихователів та батьків спрямоване на вивчення особливостей організації ігрового простору в закладі дошкільної освіти та домашнього ігрового простору, та визначені діагностичні методики, спрямовані на дослідження розвитку особистісних якостей дошкільників.

На третьому етапі дослідження проведено констатувальний експеримент, з метою визначення особливостей впливу ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору на розвиток особистісних якостей дошкільників; здійснено якісні узагальнення результатів емпіричної роботи; за допомогою методів математичної статистики проведено кількісний аналіз отриманих показників; визначено стратегії формування експерименту.

На четвертому етапі дослідження було розроблено та апробовано програмні заходи еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку. Ефективність запропонованих заходів перевірялися контрольним експериментом.

До експериментального дослідження були залучені: вихователі, батьки та діти дошкільного віку. В емпіричному дослідженні брали участь 127 дітей дошкільного віку (бази дослідження, розподіл представлений у таблиці 2.1).

Таблиця 2.1.

Розподіл дошкільників відповідно до баз дослідження

Назва закладу дошкільної освіти	Кількість дітей
Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад №30 Вінницької міської ради».	33
Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №27 «Вишенька», м. Кропивницький Кіровоградської області.	32
Структурний підрозділ дошкільної освіти Золочівського закладу загальної середньої освіти I - II ступенів «Школа радості» Золочівської міської ради Золочівського району Львівської області.	32
Дошкільна ланка Миргородської гімназії №2 «Гелікон» Миргородської міської ради Полтавської області.	30
Всього	127

За основними демографічними характеристиками вибірка складалася з 43% дівчаток і 57% хлопчиків. Для більш кращої диференціації вік дошкільнят ми вимірювали в місяцях від дати народження. Наймолодшому досліджуваному було 67 міс., найстаршому – 80 міс., тобто віковий діапазон вибірки був від 5 років і 7 місяців й до 6 років і 8 місяців. При цьому середній вік досліджуваної вибірки склав 6 років і 2 місяці, або 74 місяці із середньоквадратичним відхиленням 6,2. (діаграма статевого розподілу вибірки представлена на рисунку 2.1).

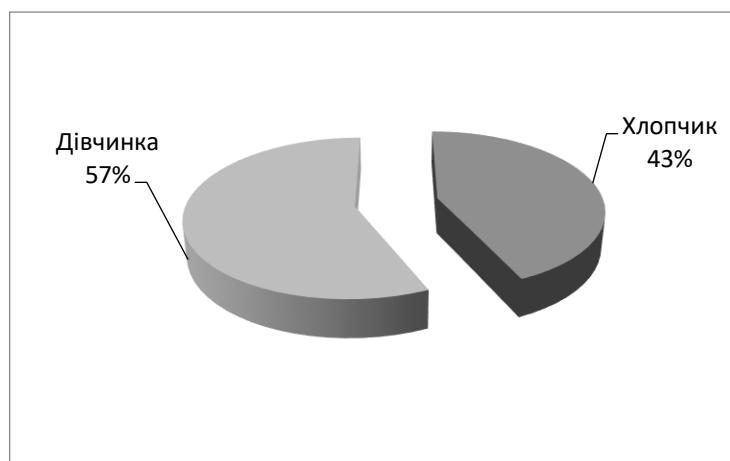


Рис. 2.1. Діаграма статевого розподілу вибірки

Констатувальний етап емпіричного дослідження розділено на дві змістові частини:

- 1) дослідження особистісних якостей дошкільника, які формує ігровий простір закладу дошкільної освіти;
- 2) дослідження особистісних якостей дошкільника, які формує домашній ігровий простір.

Діагностика рівня розвитку особистісних якостей дітей дошкільного віку проводилася згідно виділених двох видів простору:

- особистісні якості, які розвиваються в ігровому просторі закладу дошкільної освіти: співробітництво, взаємодія, досвід лідерства та підкорення;
- особистісні якості, які розвиваються в домашньому ігровому просторі: самостійність діяльності, пізнавальна активність, креативність.

Це дозволило розробити схему емпіричного дослідження особистісних якостей дошкільників на формування яких впливає ігровий простір закладу дошкільної освіти та домашній ігровий простір. Схема емпіричного дослідження представлена в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Схема емпіричного дослідження особистісних якостей дошкільників

Компонент	Критерії	Методика
ІГРОВИЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ		
Співробітництво, розподіл обов'язків, рівень дотримання правил	Уміння приходити до загального рішення	Розв'язання експериментальних ситуацій (С. Нечай): 1. «Ремонт книжки». 2. «Листопад». 3. «Будуємо міст».
Взаємодопомога	Товариськість	Методика Рене Жиля
	Емпатія	Методика «Вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках» (Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна)
Досвід лідерства Досвід підкорення	Конформізм – лідерство, ригідність - гнучкість	Експертне оцінювання «Особистісний профіль» (Г.Г. Самохвалова).
ДОМАШНІЙ ІГРОВИЙ ПРОСТІР		
Самостійність діяльності	Рівень самостійності	Методика «Автономності і залежності» (Г. Пригіна)
Пізнавальна активність	Рівень пізнавальної мотивації, спрямованості інтересів	Методика «Бесіда» (М. Марусинець)
	Рівень інтересу до учіння, рівень розвитку пізнавальної активності	Методика «Вибір навчальних завдань» (Н. Порок, М. Марусинець)
	Рівень сили, стійкості пізнавальної потреби	Експертне оцінювання пізнавального інтересу (за методикою В. Юркевич, Е. Баранової)
Моральні норми	Моральні норми, моральна оцінка	Методика «Закінчи історію», Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна
Креативність	Рівень креативності	Експертне оцінювання (за діагностичними критеріями креативності Р. Павелківа)

Охарактеризуємо детальніше зміст кожного критерія.

Рівень співробітництва дошкільників, уміння приходити до загального рішення визначався за допомогою розв'язання експериментальних ситуацій, запропонованих С. Нечай (додаток А) [195, с. 317-319]. Методика проводиться індивідуально і передбачає виконання серії завдань. Ситуація № 1 «Ремонт книжки» дозволяє визначити уявлення дошкільників про однолітків як можливих партнерів спільної діяльності. Дитині показували книжку, яка вимагає ремонту, а потім просили дати відповідь на 8 питань. За потреби питання повторювалися, але тільки до початку відповіді. Відповіді фіксувалися у протоколі. Якісний аналіз відповідей передбачає визначення трьох рівнів спільної діяльності:

- високий рівень – дошкільник має бажання виконувати діяльність разом з іншими дітьми (спільно-послідовно);
- середній рівень – дошкільник виявляє бажання виконувати діяльність спільно, але при цьому дає чіткі вказівки іншим дітям (односпрямований процес);
- низький рівень – дошкільник висловлює бажання виконувати діяльність самотійно.

З метою визначення рівнів уявлень дошкільників про правила й способи співпраці в групі (4-6) дітей, використовувалася ситуація № 2 «Листопад». Дитині демонстрували картинку на якій зображена група дітей зайнята прибиранням осіннього листя, а потім пропонували дати відповідь на 5 питань. Питання побудовані таким чином, що потребували від дитини не тільки розгорнутих відповідей і опису картинки, але й придумати, наприклад, що діти говорять один одному під час виконання спільної діяльності; обрати, кого з групи запросила б на допомогу; розказати як сама дитина організувала б роботу. Якісний аналіз відповідей передбачав визначення трьох рівнів уявлень дошкільників про організацію спільної діяльності у мікрогрупі однолітків:

- високий рівень – дошкільник озвучує мету спільної діяльності, здійснює розподіл обов’язків між членами мікрогрупи;
- середній рівень – дошкільник розуміє мету спільної діяльності, але розподіл обов’язків є одноосібний;
- низький рівень – дошкільник не розуміє мети спільної діяльності, розподіл обов’язків відсутній.

Уявлення дошкільників про правила спільної діяльності та рівень їхнього дотримання визначалися за допомогою ситуації № 3 «Будуємо міст». Дитина прослуховувала історію та давала відповіді на 6 запитань, які вимагали не тільки переказ історії, але й висловлення власної думки щодо правил безконфліктного спілкування (Що потрібно робити, якщо у тебе інша думка?); дати пораду щодо виконання спільної діяльності, щоб міжособистісна взаємодія була безконфліктна (Порадь дітям, що треба зробити, щоб уникнути сварки?); як потрібно доносити інформацію іншим (Що потрібно робити, якщо тебе не зрозуміли?). У відповідях фіксуються: адекватність, усвідомленість правил спільної діяльності, здатність дошкільника обґрунтовувати, доводити доречність використання певного правила. Якісний аналіз відповідей дав можливість виділити три рівні дотримання правил спільної діяльності:

- високий рівень – дошкільник має уявлення про правила спільної діяльності й дотримується їх;
- середній рівень – дошкільник має уявлення про правила спільної діяльності, але частково дотримується їх;
- низький рівень – дошкільник не має уявлення про правила спільної діяльності, а тому й не дотримується їх.

Аналізуючи отримані дані по трьом описаним вище експериментальним ситуаціям, ми змогли проаналізувати особливості співробітництва дітей дошкільного віку, зокрема їхнє бажання здійснювати діяльність разом чи окремо, здатність до розподілу обов’язків між членами мікрогрупи та уявлення про правила виконання ігрової діяльності.

У зв'язку з тим, що у процесі виконання спільної діяльності важливою є здатність взаємодіяти, спілкуватися, розуміти стан партнера, відчувати до нього симпатію, нами було використано методики Рене Жиля і «Вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках» (Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна).

Методика Рене Жиля дала можливість визначити особливості міжособистісної взаємодії дітей дошкільного віку, зокрема товариськість, [208]. Проективна методика складається зі 42 завдань (25 малюнків та 17 ситуацій). На малюнках схематично зображені діти та дорослі, просто діти, таблиці. Дитині пропонується обрати собі місце серед зображених фігур, ідентифікувати себе з фігурою, здійснити вибір у таблиці. У нашому дослідженні ми використали чотири картинки № 16, 22, 23, 24, що характеризують шкалу «товариськість» (Додаток Б). За допомогою картинок дитині дошкільного віку пропонувалося серед фігур дорослих людей (найближче оточення) на прогулянці позначити себе; серед однолітків на площадці для ігор показати, де б вона хотіла знаходитися; серед однолітків, які сперечаються по невідомій причині, визначити своє місце; серед однолітків, які сперечаються через правила гри, також позначити себе. Діагностика супроводжувалася бесідою з дитиною, що допомогло уточнити і зрозуміти вибір дошкільника.

З метою уточнення отриманих даних, які стосуються взаємодії дитини дошкільного віку з однолітками, нами було діагностовано здатність дошкільника до емпатії. Вивчення у дошкільників рівнів сформованості розуміння емоційних станів однолітків здійснювалося за допомогою методики «Вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках» (Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна) [44]. Стимульний матеріал методики представлений картинками зі зображенням дітей, у яких яскраво виражений емоційний стан базових емоцій (радість, страх, гнів, горе, сум) та їх відтінків; сюжетними картинками зі зображенням негативних та позитивних учинків дітей (Додаток В). Предметом вивчення стала здатність дошкільників

до диференціації емоційних станів, визначення їх модальності та ймовірної причини. Методика містить 2 серії завдань. У першій серії дошкільник розглядає картинки зі зображенням дітей з проявами базових емоцій. У другій серії дошкільник роздивляється сюжетні картинки та відповідає на питання. Дитина дошкільного віку має не тільки описати як почувають себе діти на картинках, але й уточнити зміст малюнка. Узагальнення результатів виконання завдань з двох серій методики дозволив виділити три рівні здатності до емпатії:

- високий рівень – дошкільник спроможний самостійно диференціювати та адекватно інтерпретувати емоційні стани інших, розуміти їх причини та описувати невербальні ознаки, що дозволяють визначити той чи інший емоційний стан;

- середній рівень – дитина дошкільного віку здатна майже точно диференціювати емоційні стани однолітків, допускає неточності, інколи потребує незначної допомоги вихователя, розуміє причини виникнення емоційних станів інших;

- низький рівень – дошкільник не точно диференціює емоційні стани однолітків, емоції називає не завжди правильно, плутає назви, взагалі не називає, відчуває труднощі у встановленні причинно-наслідкового зв'язку між емоційним станом та його причиною.

Важливими особистісними якостями, які забезпечують ефективне здійснення ігрової діяльності є здатності дитини дошкільного віку до лідерства та підкорення. Рівні сформованості зазначених якостей визначалися за допомогою методики «Особистісний профіль» (Г.Г. Самохвалова) [132, с. 434]. Із семи шкал методики, що відображають полярні особистісні якості, нами було обрано дві: «конформізм – лідерство», «ригідність – гнучкість» (Додаток Г). Для проведення даної методики необхідне було залучення експертів. У нашому дослідженні експертами виступили вихователі закладів дошкільної освіти, які відвідують діти. Експертам необхідно було у бланках оцінити особистісні риси дошкільників від 0 до 10 балів, де 5 балів –

відсутність вираженості риси, а 0 і 10 балів – гіпервираження риси, «зона ризику». Показники означених особистісних рис обраховувалися шляхом визначення середнього арифметичного з результатів, що надали вихователі.

Наступний етап діагностичної роботи передбачав визначення особистісних якостей дітей дошкільного віку, які розвиваються в домашньому ігровому просторі. З метою визначення рівня самостійності дошкільника, його регуляторних особливостей, була використана проєктивна методика діагностики «Автономності-залежності» (Г. Пригіна) [60]. Рівень самостійності дитини є показником системи суб'єктної регуляції, яка виступає універсальним механізмом узгодження активності особистості з вимогами діяльності. Методика містила 15 картинок-ситуацій, які пов'язані з виконанням ігрової або навчальної діяльності, або характерними персонажами, особистісні якості яких мають вирішальне значення для виконання діяльності. Приміряючи до себе образи (стимули), зображені на картинці, дитина дошкільного віку мала здійснити вибір один з двох образів: А або Б (Додаток Д). Методика проводилася індивідуально, дошкільнику у визначеній послідовності пред'являлися 15 картинок зі зображенням дітей, тварин та дорослих людей. Кожна ситуація вимагає ідентифікації дитини з однією з фігур, які розміщені на картинках, що і визначає тип її суб'єктної регуляції: автономний – домінантність, рішучість, організованість, пластичність регуляторних процесів, адекватність реагування; залежний – дезорганізованість, відсутність контролю, нерішучість, невпевненість. Відповіді порівнювалися з ключем, за кожне співпадіння нараховувався 1 бал, бали додавалися. Кількісний аналіз отриманих результатів здійснювався таким чином:

- 12 балів і більше – група «автономних»;
- від 11 до 8 балів – група «змішаних»;
- 7 балів і менше – група «залежних».

Наступним критерієм, що визначає особистісний розвиток дитини дошкільного віку є рівень пізнавальної активності дошкільника. З метою

дослідження даного показника ми застосували комплекс методик «Бесіда» (М. Марусинець), «Вибір навчальних завдань» (Н. Порок, М. Марусинець), у модифікації І. Товкач, і експертне оцінювання за методикою В. Юркевич, Е. Баранової. Для кількісного підрахунку І. Товкач запропонувала оцінювати пізнавальну активність дошкільника через критерії:

- емоційно-мотиваційний (рівень включення дитини дошкільного віку у виконання завдань);
- процесуально-операційний (рівень зосередженості на виконанні завдань),
- контрольньо-оцінний (рівень уважності та самостійності виконання завдання) [188, с. 71].

Методика «Бесіда» (М. Марусинець) призначена для дослідження рівня пізнавальної мотивації та спрямованості дошкільника (Додаток Е). Методика проводилася з кожною дитиною індивідуально у вигляді бесіди по 10 питанням. Рівень пізнавального інтересу визначався по змісту відповідей на питання № 5, 6, 7, 8, 9 та оцінюванням трьох зазначених критеріїв від 1 до 5 балів, де 1 бал – низький рівень; 3 бали – середній, 5 балів – високий. Визначалася сумарна кількість балів по всім трьом показникам та рівні розвитку пізнавальної активності:

- низький рівень – 0-8 балів;
- середній рівень – 9-12 балів;
- високий рівень – 13-15 балів.

Методика «Вибір навчальних завдань» (Н. Порок, М. Марусинець) дозволила конкретизувати особливості пізнавальної активності дошкільників, зокрема, визначити рівень інтересу до учіння (Додаток Є). Стимульний матеріал методики – це 5 конвертів на яких зображений певний вид заняття: математика, мовлення, музичне, малювання, фізкультура. Кожен конверт має два-три завдання згідно зазначеної назви. Дитина дошкільного віку повинна була обрати один конверт і одне зі завдань, яке б хотіла виконати. Особливості пізнавальної активності дошкільника оцінювались по двох параметрах: вид

заняття, що приваблює дитину та сумарний показник по емоційно-мотиваційному, процесуально-операційному, контрольно-оцінному критерію.

Автори виділяють три рівні вираження пізнавальної активності:

- слабо виражена – до 9 балів;
- помірно виражена – 9-12 балів;
- сильно виражена – 13-15 балів.

Сила і стійкість пізнавальної потреби дошкільника визначалися за допомогою експертного оцінювання за методикою В. Юркевич, Е. Баранової (Додаток Ж). Експертами виступили батьки і вихователі. Методика передбачала фіксацію експертами особливостей розумової діяльності дитини (сили, стійкості, інтенсивності, емоційного стану тощо) по 7 питанням. Кожен вибір порівнювався з ключем та підраховувалась сумарна кількість балів. Отриманий показник може належати до одного з трьох рівнів інтенсивності пізнавальних потреб:

- низький рівень – менше 17 балів;
- середній рівень – 17-26 балів;
- високий рівень – 27-35 балів.

Методика «Закінчи історію» (Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна) [61] дозволила визначити рівень усвідомлення основних моральних якостей, вміння дошкільників співвідносити моральні норми з реальними життєвими ситуаціями, враховувати їх при розв'язанні проблемних ситуацій і давати елементарну моральну оцінку. Методика проводилась індивідуально. Дитині пропонувалося продовжити 4 історії і відповісти на питання (Додаток З). За потреби історія повторювалася. При кількісному аналізі відповідей дошкільників враховувалося, що 1 бал – дитина не здатна оцінити вчинок дітей; 2 бали – дає категоричну оцінку вчинку, але не здатна мотивувати оцінку, не формулює моральну норму; 3 бали – правильно оцінює поведінку дітей й називає моральну норму, але не спроможна мотивувати свою оцінку; 4 бали – правильно оцінює поведінку дітей, називає норму, мотивує свою

оцінку. Якісний аналіз дозволив визначити три рівні розвитку моральних норм:

- низький рівень – 1 бал;
- середній рівень – 2-3 бали;
- високий рівень – 4 бали.

Рівень креативності дошкільників визначався за допомогою експертного оцінювання за діагностичними критеріями креативності Р. Павелківа [151]. У роботу були залучені експерти з числа батьків та вихователів. Методика передбачала оцінку експертами особливостей прояву креативності дошкільника по 10 твердженням від 0 до 1 балу (Додаток II). Визначався сумарний показник, який співвідносився з трьома рівнями креативності:

- низький рівень – 1-3 бали;
- середній рівень – 4-7 балів;
- високий рівень – 8-10 балів.

Отже, емпіричне дослідження проходило у двох напрямках: особистісні якості дошкільника на які впливає ігровий простір закладу дошкільної освіти та особистісні якості дитини, на які впливає домашній ігровий простір.

2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей впливу організації ігрового простору на особистісний розвиток дитини дошкільного віку

Аналіз результатів отриманих на першому етапі дослідження дав можливість з'ясувати особливості розвитку особистісних якостей дітей дошкільного віку, які формуються в умовах ігрового простору закладу дошкільної освіти.

Результати розв'язання експериментальних ситуацій, запропонованих С. Нечаєм, дозволили виділити у дошкільників рівні співробітництва, розподіл обов'язків, дотримання правил. Кількісна характеристика рівнів співробітництва представлена на рисунку 2.2.

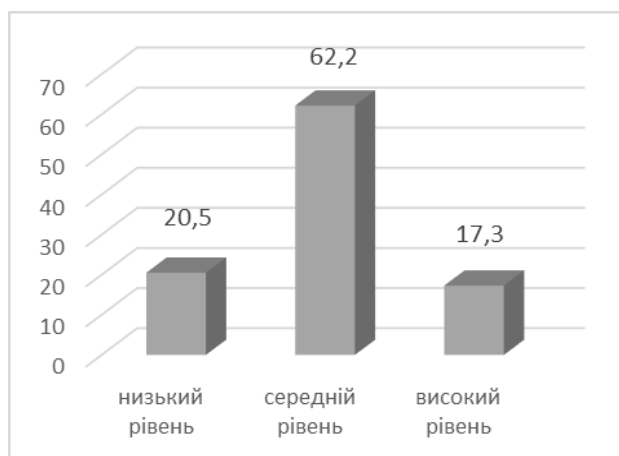


Рис. 2.2. Кількісна характеристика рівнів співробітництва дошкільників

У досліджуваних дошкільників простежується такий розподіл рівнів співробітництва:

- у 17,3 % дітей виявлено високий рівень (наявне бажання виконувати діяльність спільно з іншими дітьми; активно висуваються пропозиції щодо шляхів її виконання; притаманне уміння враховувати інтереси інших; простежується узгодженість взаємодії та послідовності дій, готовність до взаємних поступок, надання допомоги, підтримки, контролю результату, виправлення недоліків);
- у 62,2 % дітей – середній рівень (присутнє бажання виконувати діяльність спільно за умови провідної ролі одного з дошкільників, пропозиції щодо шляхів її реалізації вносяться, але вони поодинокі, не завжди практично доцільні; планується лише початок діяльності, узгодженість, регуляція дій фрагментарна або дії партнерів паралельні; власна діяльність оцінюється вище, ніж однолітків, часткова недовіра до партнерів, готовність надати допомогу);
- у 20,5 % дітей – низький рівень (бажання виконувати діяльність самотійно, переважає «діяльність поряд», паралельно; узгодженість дій відсутня, регуляція слабка).

Якісний аналіз отриманих результатів показав, що більшість дітей дошкільного віку мають бажання виконувати діяльність спільно з однолітками, надавати допомогу, здатні враховувати інтереси інших. Однак, є й група дітей, які відчують труднощі у налагодженні спільної взаємодії з однолітками. Такі діти мають бажання взаємодіяти з іншими, але не володіють конструктивними шляхами її налагодження.

Кількісна характеристика рівнів розподілу обов'язків представлена на рисунку 2.3.

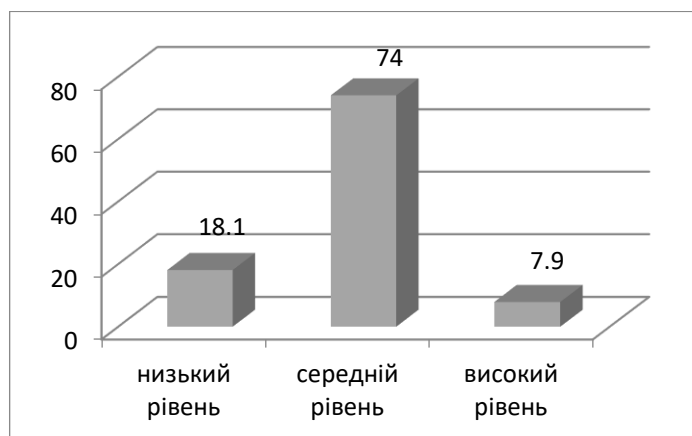


Рис. 2.3. Кількісна характеристика рівнів розподілу обов'язків дошкільниками

За результатами проведеного емпіричного дослідження нами було з'ясовано, що діти дошкільного віку мають різні уявлення про правила й способи співпраці у мікрогрупі (4-6) осіб:

- у 7,9 % дітей виявлено високий рівень (розуміють мету спільної діяльності, здійснюють розподіл обов'язків між членами мікрогрупи, доказово міркуючи, надають значення емоційному стану партнера);
- у 74 % дітей – середній рівень (розуміють мету спільної діяльності, розподіл обов'язків здійснюється одноосібно, без врахування можливостей партнерів, наявна готовність допомагати та отримувати допомогу від однолітків, дорослих);

- у 18,1 % дітей – низький рівень (не розуміють мету спільної діяльності, розподіл обов’язків відсутній, надається перевага індивідуальній діяльності, не розуміють значення взаємозалежності дій партнерів для отримання успішного результату).

Аналіз отриманих результатів показав, що для більшості дітей дошкільного віку притаманний середній рівень спроможні здійснювати розподіл обов’язків при виконанні спільної діяльності.

Кількісна характеристика рівнів дотримання правил представлена на рисунку 2.4.

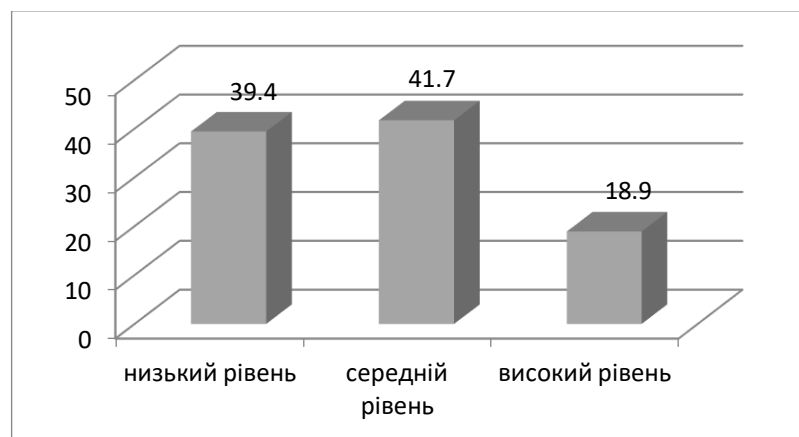


Рис. 2.4. Кількісна характеристика рівнів дотримання правил дошкільниками

У ході дослідження особливостей уявлень дошкільників про правила спільної діяльності та рівень їх дотримання було з’ясоване наступне:

- у 19,9 % дітей виявлено високий рівень (наявні уявлення про правила спільної діяльності, є уміння вести себе відповідно до правил поведінки, притаманна здатність домовлятися, поступатися, узгоджувати дії; характерною є орієнтація на безконфліктне спілкування; діти активні в розробленні правил і свідомі в їх дотриманні);

- у 42,5 % дітей – середній рівень (характерні уявлення про правила спільної діяльності, однак присутнє часткове їх дотримання; конфліктна взаємодія допускається, наявна готовність йти на поступки та домовлятися);

- у 38,6 % дітей – низький рівень (нехарактерними є уявлення про правила спільної діяльності; необхідність їх дотримання відсутня; переважає бажання здійснювати діяльність самостійно за власними правилами).

Аналіз відповідей дошкільників свідчить, що більшість дітей мають певний обсяг уявлень про правила спільної діяльності, але є часткова або зовсім відсутня готовність їх дотримуватися у певній ситуації спільної діяльності.

Узагальнені дані показників сформованості рівнів співробітництва представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Аналіз показників сформованості рівнів співробітництва дошкільників

№	Критерій	Рівні					
		високий		середній		низький	
		Кількість респондентів (осіб)	Кількість респондентів (%)	Кількість респондентів (осіб)	Кількість респондентів (%)	Кількість респондентів (осіб)	Кількість респондентів (%)
1	Співробітництво	22	17,3	79	62,2	26	20,5
2	Розподіл обов'язків	10	7,9	94	74	23	18,1
3	Дотримання правил	24	18,9	54	42,5	49	38,6
	Всього	18	14,2	76	59,8	33	26

За результатами дослідження особливостей розвитку співробітництва в ігровій взаємодії дошкільників з однолітками ми прийшли до наступних висновків:

1. Більшість дітей має бажання працювати разом, спільно виконувати діяльність, узгоджувати дії, надавати допомогу, підтримувати, розподіляти обов'язки, домовлятися, поступатися.

2. Третина дошкільників орієнтована на одноосібну діяльність, такі діти неспрямовані на спільну взаємодію та дотримання правил її виконання.

Особистісні властивості дитини, зокрема рівень товарищкості, визначався за методикою Рене Жиля. На основі кількісного та якісного аналізу відповідей дитини ми з'ясували, що у більшості дошкільників середній рівень прояву – 41,7 %. Для 39,4 % досліджуваних характерний високий рівень і для 18,9 % - низький.

Кількісна характеристика рівнів товарищкості представлена на рисунку 2.5.

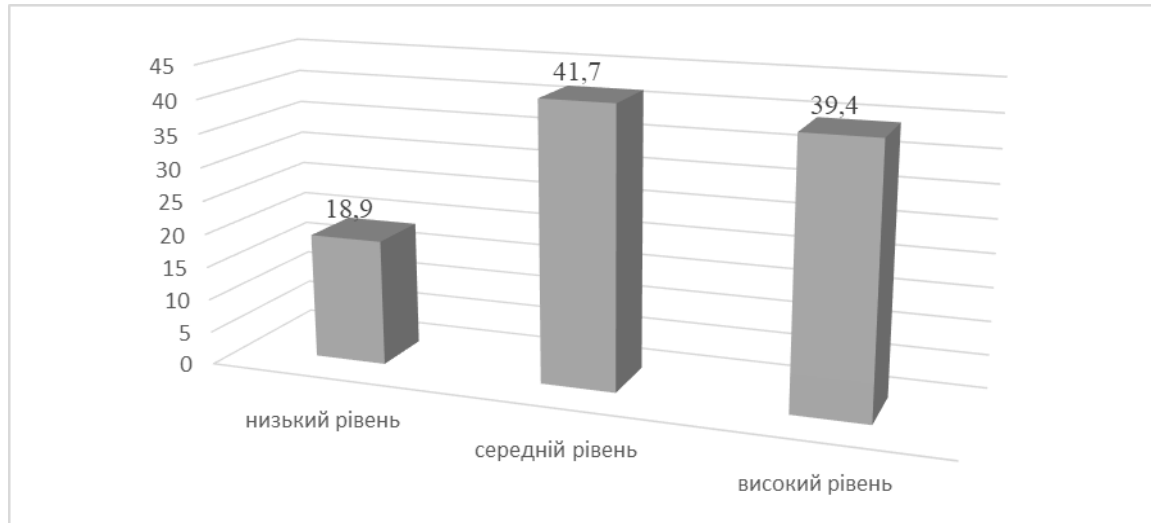


Рис. 2.5. Кількісні характеристики рівнів товарищкості дошкільників

Високий рівень прояву за параметром «товарищкість» характеризує 39,4 % дошкільників як дружелюбних, ініціативних, активних, упевнених. Такі діти прагнуть до спілкування та взаємодії як у невеличких групах, так і у великих. Вони легко знайомляться, зав'язують розмову як з однолітками, так і

з дорослими, уміють домовлятися, зважати на потреби інших, йти на поступки, надавати допомогу та звертатися за допомогою, приймати вибір більшості, зазвичай виступають ініціаторами ігор.

Діти зі середнім рівнем прояву товарищескості (41,7 %) характеризуються також як дружелюбні, в організації гри можуть бути як ініціаторами так і виконавцями, не завжди здатні встановлювати доброзичливі взаємини, враховувати інтереси інших, йти на поступки, приймати вибір більшості, аргументувати свої дії.

Діти з низьким рівнем (18,9 %) досліджуваної ознаки сором'язливі, замкнуті, їм важко знайти друзів, у них низький рівень бажання та потреби у спілкуванні.

Результати дослідження особливостей розуміння дошкільниками емоційних станів однолітків (за методикою вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках» (Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна)) представлено на рисунку 2.6.

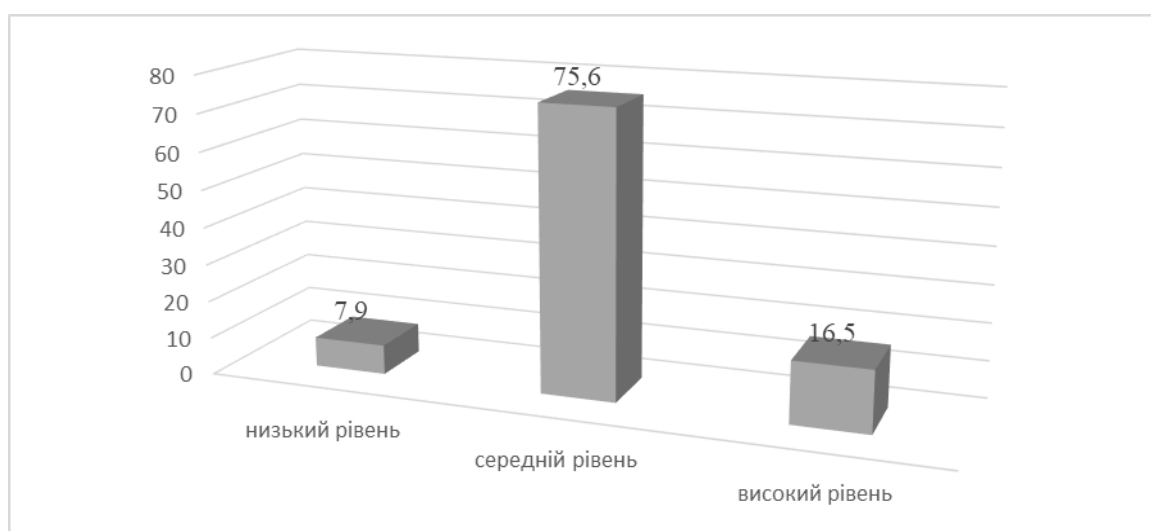


Рис. 2.6. Кількісні характеристики рівнів емпатії дошкільників

З рис. 2.6. видно, що низький рівень здатності до емпатії притаманний 7,9 % дошкільникам. Для дітей цієї групи характерним є часткове усвідомлення емоційних станів однолітків, неточне або неправильне означення емоцій, називання дії, а не емоційного стану (наприклад, плаче,

сміється), опис почуттів дитини, зображеної на картинці (наприклад, хлопчику добре, весело), відсутність врахування показників експресії. Значні труднощі викликає аргументація підстав диференціації емоцій (наприклад, «Хлопчик злий, у нього сердитий вигляд обличчя» (Дмитро С.), «Хлопчик злий, бо в нього зле обличчя» (Мілана С.), «Хлопчик перелякався, бо в нього відкритий рот та щось з очима та бровами» (Тимофій В.), називається ситуація, яка може бути причиною такого емоційного стану (наприклад, «Хлопчику добре, у нього нова іграшка» (Мілана С.), «Дівчинка плаче і капають слізки» (Мілана С.). Є поодинокі випадки, коли дошкільники не змогли підібрати слова, щоб описати стан дитини й визначити ознаки, за якими його можна встановити (наприклад, «Хлопчик дивиться» (Кирил Д.)

Середній рівень емпатії зафіксовано у 75,6 % досліджуваних. Діти цієї групи усвідомлюють емоційні стани однолітків та можуть диференціювати яскраво виражені емоційні стани (радість, гнів, смуток), вказують ознаки за якими це визначили (наприклад, «Хлопчик радіє, у нього веселі очі і є усмішка», «У дівчинки горе, у неї сльози на обличчі», «Дівчинка сумує, бо у неї сумне обличчя, немає усмішки» (Дмитро С.), «Хлопчик злиться, бо у нього насуспені брови» (Міша З.), «Дівчинка сумує, бо вона скривила лице» (Тимофій В.)), неточно називають відтінки емоційних станів (наприклад горе плутали зі смутком, радість зі задоволенням, страх з подивом), але вказують на причини таких станів (наприклад «Дівчинка вдарилася» (Мирослава М.), «Дівчинку вкусила бджола, тому вона розплакалася» (Данієла Б.).

Лише 16,5 % дошкільників демонструють високий рівень емпатії. Такі діти усвідомлюють емоційні стани однолітків, самостійно диференціюють емоції дітей, зображених на картинці, визначають емоційні стани по експресії, вказують на експресивно-мімічні ознаки виразу обличчя, за допомогою яких визначили емоцію (наприклад, «Хлопчик сердитий, бо у нього нахмурені брови, немає посмішки» (Кирил Д.), «Хлопчик злякався, він кричить, бо йому страшно» (Мілана С.), «Хлопчик злякався, йому страшно, у нього великі очі»,

«Хлопчик злиться, бо в нього злі очі» (Роман О.), «Хлопчик злиться, бо у нього брови трикутником, сумні губи» (Тимофій В.).

Отже, більшість дошкільників мають труднощі у розумінні емоційних станів однолітків, важко інтерпретують відтінки емоцій, відчують утруднення у диференціації експресивно-мімічних ознак з наступною ідентифікацією їх значення в контексті визначення емоційних станів однолітків, при означенні емоцій переважно орієнтуються на яскраві зовнішні ознаки їх прояву. Отримані дані свідчать про середній рівень розвитку емпатії дошкільників. У даної групи дітей спостерігаються труднощі у налагодженні взаємодії та здійсненні ігрової діяльності.

З метою уточнення уявлень про рівень розвитку особистісних рис дошкільників, необхідних для налагодження взаємодії з однолітками, була проведена методика «Особистісний профіль». У контексті нашого дослідження особлива увага була звернена на дві шкали: «конформізм - лідерство», «ригідність - гнучкість». Отримані результати дозволили нам охарактеризувати наявність або відсутність досвіду лідерства та досвіду підкорення дітей в ігровій діяльності. Кількісний аналіз отриманих результатів представлений на рисунках 2.7.-2.8.

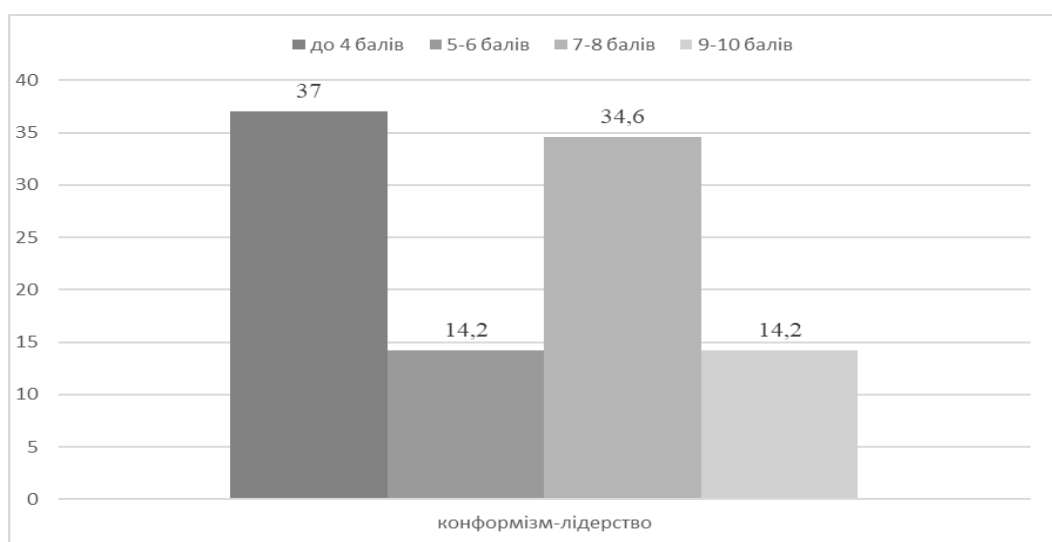


Рис. 2.7. Кількісні характеристики по шкалі «конформізм – лідерство» дошкільників

Отримані результати свідчать, що за шкалою «конформізм – лідерство» 37 % досліджуваних властивий конформізм; 14,2 % – демонструють ситуативний конформізм; 34,6 % дітей проявляють лідерські якості; 14,2 % – схильні до агресивного лідерства.

Необхідність дослідження конформізму була зумовлена його пов'язаністю зі загальними процесами соціалізації та розвитку спілкування в дошкільному віці. Включення дитини дошкільного віку в групу однолітків вимагає формування здатності слідувати певним установленим стандартам поведінки та активної орієнтації на думку інших з метою забезпечення можливості ефективних спільних, групових процесів. Конформна поведінка дитини включає: орієнтацію на інших, врахування думки групи, копіювання та присвоєння зразків поведінки, емоційне єднання з групою, усвідомлення приналежності, відмова від своїх прагнень на користь групи. Конформізм у дошкільників сприяє розвитку колективізму, ідентичності, саморегуляції, задовольняє потребу в належності, прийнятті.

У дітей з вираженою конформною поведінкою (37 %) прослідковується тенденція до підкорення, обмеження самостійності, відповідального вибору, залежність та орієнтація на думки навколишніх, потреба у піклуванні, нездатність виражати власну думку, легкість відмови від власних бажань, прагнення бути прийнятим у групу, таким «як всі», подобатися іншим, виправдовувати очікування інших. Такі діти мають проблеми у спілкуванні, налагодженні міжособистісного контакту, надають перевагу добре знайомим одноліткам.

Діти, які демонструють ситуативний конформізм (14,2 %), здатні враховувати в діяльності вимоги групи (норми, правила, емоційні настрої), оволодівають здатністю протистояти соціальному впливу та розмежовувати власні потреби й прагнення від надв'язуваних або пропонованих оточенням. У таких дітей може виникати внутрішній конфлікт між власною думкою та думкою групою або значимого дорослого; він може вирішитися протиставленням себе групі або усвідомленим пристосуванням до поведінки

групи. Якщо є потреба підкорення, прийняття впливу іншого, то це має зовнішній, прагматичний характер, а тривалість подібної поведінки обмежується ситуацією присутності джерела впливу. Дитина погоджується з однолітками тому, що це їй вигідно, при цьому вигода не обов'язково усвідомлюється нею.

Дошкільники з лідерськими якостями (34,6 %) – це активні, ініціативні, самостійні, креативні особистості, з яскраво вираженими організаторськими здібностями, комунікативними навичками та емоційним ставленням до однолітків; вони здатні до співробітництва, компромісу, пристосування, спроможні забезпечити успішне протікання ігрової діяльності та надихати інших на її виконання; приймати нестандартні рішення, імпровізувати, налагоджувати партнерську взаємодію. Чутливі до проблем інших, за потреби можуть надати допомогу й підтримку одноліткам, похвалити, пояснити, уміють поступатися, домовлятися, ділитися, слухати й чути інших. Такі діти успішні в міжособистісній взаємодії, викликають симпатію в однолітків, з ними всі прагнуть дружити та хочуть бачити в якості партнера в ігровій діяльності.

Лише 14,2 % досліджуваних дітей схильні до агресивного лідерства. Такі діти мають стійку потребу у визнанні, бажання керувати однолітками, директивно давати вказівки, командувати, розпоряджатися, пригнічувати. Володіють хорошими організаторськими здібностями, уміють організовувати ігрову діяльність, цілеспрямовані, самовпевнені, негативно реагують на зауваження та успіхи однолітків. В ігровій діяльності їм притаманне суперництво, прагнення усунення лідера-конкурента. Від інших вимагають підкорення, виконання всіх вимог, непокора викликає вербальну або фізичну агресію, непередбачувані емоційні вибухи. У конфліктних ситуаціях ігнорують переживання та образи інших дітей, орієнтуються тільки на власні бажання та перемогу. Норми та правила поведінки приймаються на словах, оскільки вони постійно порушуються, а у їх недотриманні звинувачуються інші.

По шкалі «ригідність - гнучкість» 18,9 % досліджуваним дошкільникам властива ригідність; 8,7 % – помірна ригідність; у 24,4 % проявляється гнучкість, 48 % демонструють адаптивну гнучкість. Кількісна характеристика по шкалі «ригідність - гнучкість» представлена на рисунку 2.7.

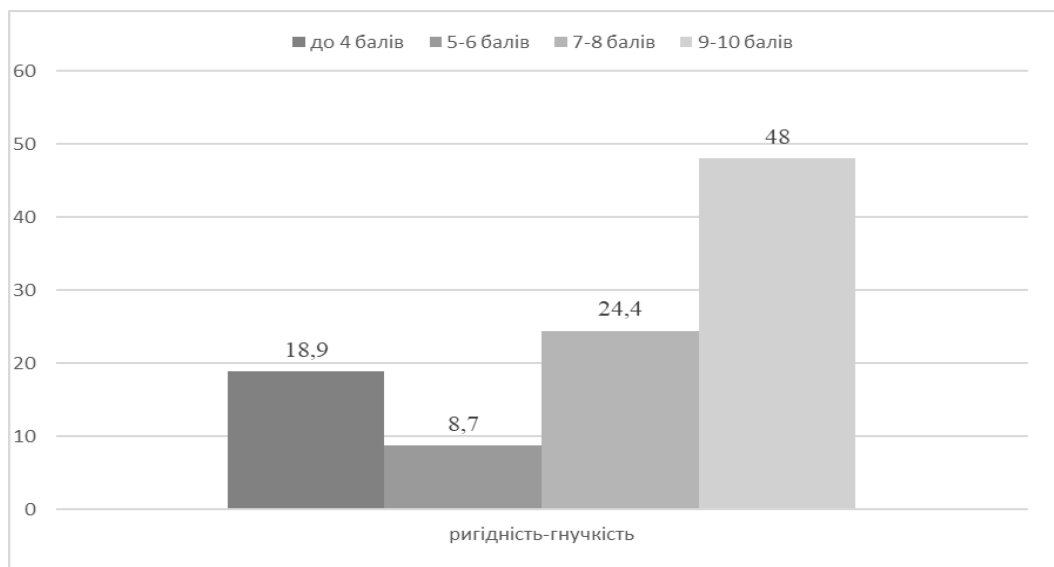


Рис. 2.8. Кількісні характеристики по шкалі «ригідність - гнучкість» дошкільників

Стереотипність у поведінці, не здатність її корегувати у відповідності до вимог ситуації, важка пристосовуваність до інших, негнучкість, демонстрація неефективних форм реагування у взаємодії з однолітками (одні проявляють упертість, агресію, інші – розгубленість, вразливість, плаксивість, емоційну залежність від інших, пасивність, уникнення контактів, відмову від ігрової діяльності) притаманні 18,9 % досліджуваних дітей. Нове, незнайоме сприймається насторожено, дошкільники ухиляються від ситуацій, які сприймаються як потенційно небезпечні, не претендують на головні ролі в іграх, не проявляють ініціативу, не люблять змагатися, завжди дотримуються правил поведінки, переживають їх порушення.

Дослідження показало, що у 8,7 % дошкільників мають помірно виражену ригідність, здатні відстоювати свою думку, інтереси, що сприяє формуванню лідерських якостей.

Більшість дошкільників (24,4 % – гнучкість, 48 % – адаптивна гнучкість) схильні до прояву гнучкості у діяльності. Такі діти здатні швидко та легко знаходити нові стратегії рішення, змінювати поведінку в різних обставинах, володіють уміннями пристосовуватися, адаптуватися, підлаштовуватися, викручуватися, використовуючи для цього творчі здібності, спроможні виходити за рамки шаблонного мислення та поведінки. Дошкільники здатні адекватно переносити та трансформувати набутий раніше досвід у нову ситуацію, швидко переключатися з однієї ідеї на іншу.

Таким чином, у дошкільників домінують такі риси як конформізм та гнучкість.

Аналіз результатів отриманих на другому етапі дослідження дав можливість з'ясувати особливості розвитку особистісних якостей дітей дошкільного віку, які формуються в умовах домашнього ігрового простору.

Сформованість самостійності у дошкільників визначалася та методикою «Автономність і залежність» Г. Пригіна. Кількісний аналіз експериментальних даних представлено на рис. 2.9.

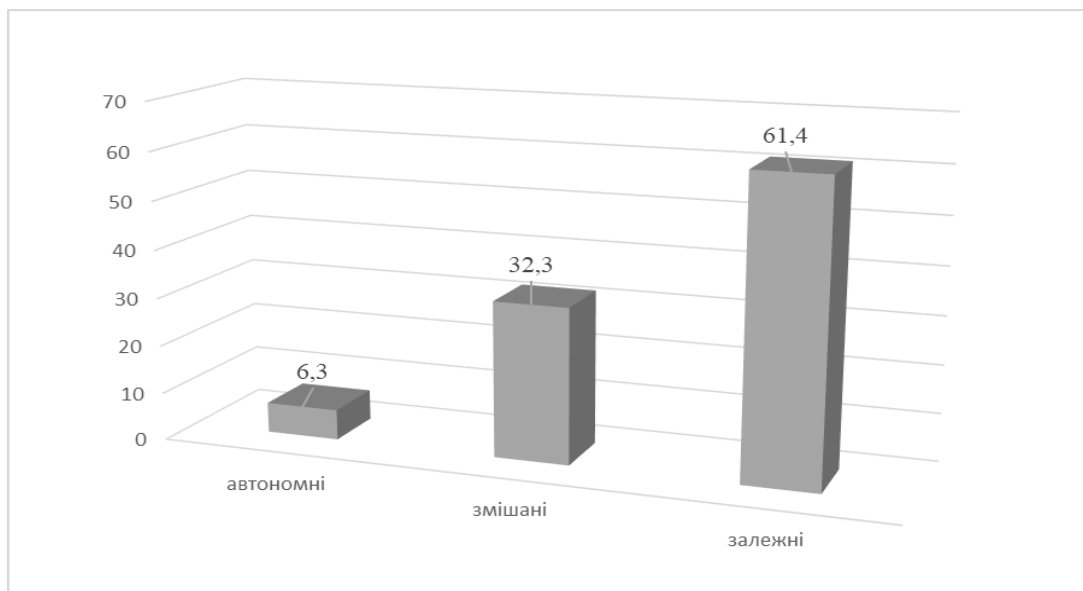


Рис. 2.8. Кількісні характеристики самостійності дошкільників

Найбільше дітей – 61,4 % відносимо до «залежного» типу суб'єктної регуляції. У таких дошкільників виникають труднощі у визначенні правильності обраного ними способу дій, вони не спроможні критично проаналізувати отриманий результат, проблеми не здатні вирішити самостійно, а тому звертаються за допомогою до дорослих або більш успішних однолітків. Вони дезорганізовані, імпульсивні, діють шляхом проб та помилок, зазвичай власні помилки не помічають, некритичні до себе, нерішучі, в динамічних ситуаціях відчують себе невпевнено, виконувана діяльність не завжди результативна, частіше неуспішна, схильні до підкорення.

Незначну кількість дітей – 6,3 %, відносимо до «автономного» типу суб'єктної регуляції. У таких дітей яскраво виражена потреба в самостійності, вони домінантні, допомоги від інших не очікують, організовані, рішучі, контролюють ситуацію, здатні ставити цілі, планувати власну поведінку, виокремлювати значимі умови досягнення цілей. Нові умови їх не лякають, вони спроможні швидко оцінити зміни, перебудувати плани.

«Змішаний» тип суб'єктної регуляції притаманний 32,3 % досліджуваних дітей. Дошкільники цієї групи займають проміжне положення між «залежним» та «автономним» типами. Тип регуляції буде залежати від ситуації, в якій опиниться дошкільник: ситуація знайома, сприймається як безпечна – схильність до «автономного», натомість ситуація складна, вимагає вирішення проблем – схильність до «змішаного».

Рівень пізнавальної активності дошкільників визначався за допомогою трьох методик: «Бесіда»; М. Марусинець, «Вибір навчальних завдань», Н. Порок, М. Марусинець; експертне оцінювання за методикою В. Юркевич, Е. Барановою.

Аналіз результатів діагностики дошкільників за методикою «Бесіда» М. Марусинець, модифікація І. Товкач, представлено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Результати діагностики дітей дошкільного віку за методикою «Бесіда»

№	Рівень прояву	Кількість респондентів (осіб)	Кількість респондентів (%)
1	низький	18	14,2
2	середній	53	41,7
3	високий	56	44,1

Високий рівень пізнавальної мотивації був визначений у 44,1 % дошкільників. Такі діти уважно слухають, одразу зі захопленням починають виконувати завдання, демонструють експресивно-мімічні прояви інтересу до виконуваної діяльності, мають позитивний емоційний фон, проявляють емоційні сплески (радість, задоволення), коли отримують схвалення дорослого. Характеризуються наполегливістю, зосередженістю, впевненістю та самостійністю у розв'язанні завдань, не відволікаються на сторонні подразники, доводять розпочату справу до кінця. Одержують задоволення від інтелектуальних зусиль, демонструють бажання міркувати, надають розгорнуті відповіді, наводять чимало прикладів.

Середній рівень пізнавальної мотивації притаманний 41,7 % досліджуваних дітей. Дошкільники цієї групи уважно вислуховують завдання, яке необхідно виконати, демонструють зацікавленість, але не одразу починають роботу, сумніваються, не впевнені, звертаються за допомогою, потребують додаткового пояснення або підказки дорослого, іноді відволікаються. Відповіді на питання змістовні, але за умови, що дорослий задає додаткові питання.

Для дітей дошкільного віку, які мають низький рівень пізнавальної активності, характерна пасивність, вони довго не розпочинають виконання

завдання або зовсім його не виконують, дії хаотичні, не завжди дотримуються інструкцій, не виявляють інтересу та емоційних реакцій, часто відволікаються, не зібрані, не уважні, готові наслідувати іншого, зокрема дорослого, а не виконувати завдання самостійно, або зовсім можуть залишити роботу. Відповіді на питання нерозгорнуті, приклади майже відсутні. Низький рівень розвитку пізнавальної мотивації характерний для 14,2 %.

Аналіз результатів діагностики дошкільників за методикою «Вибір навчальних завдань» Н. Порок, М. Марусинець, модифікація І. Товкач представлено в таблиці 2.5. Отримані результати дозволили конкретизувати особливості пізнавальної активності дошкільників, визначити їх рівень інтересу до учіння. Оскільки нас цікавив рівень пізнавальної мотивації, то результати виконання завдань не оцінювалися, а бралися до уваги особливості включеності дитину у процес виконання завдання.

Таблиця 2.5.

Результати діагностики дітей дошкільного віку за методикою «Вибір навчальних завдань»

№	Рівень прояву	Кількість респондентів (осіб)	Кількість респондентів (%)
1	слабо виражений	17	13,4
2	помірно виражений	54	42,5
3	сильно виражений	56	44,1

Сильно виражений інтерес до учіння у дошкільників характеризується зацікавленістю до виконання пропонованого завдання, сам процес здійснення викликає захоплення, ентузіазм, проявляється допитливість, уважність, активно задаються питання, діти прагнуть успішно виконати завдання, самостійні в долатті труднощів. Даний рівень діагностовано у 44,1 % дошкільників.

Помірно виражений інтерес до учіння наявний 42,5 % дітей. Це активні дошкільники, навчальні завдання у них викликають інтерес, вони уважно слухають дорослого, але не одразу розпочинають процес їх виконання, оскільки мають сумніви, чекають підтримки, підказки, заохочення від батьків, прагнуть до досягнення мети, для них надзвичайно важливо успішно виконати завдання, невдачі емоційно переживаються, бракує вольових зусиль довести справу до кінця.

Слабко виражений інтерес до учіння притаманний 13,4 % дошкільникам. Такі діти потребують постійної допомоги та уваги дорослого, до навчальних завдань відносяться емоційно нейтрально, байдужі, пасивні, неухважні, незібрані, часто відволікаються, труднощі долати самостійно не можуть, відмовляються виконувати складні завдання (домінує мотивація уникнення невдач) або залишають завдання недовиконаним, потребують зразок для наслідування, постійної допомоги.

Спостерігалися індивідуальні відмінності у виборі навчальних завдань. Результати індивідуальних переваг дошкільників представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Результати діагностики дітей дошкільного віку по привабливості занять за методикою «Вибір навчальних завдань»

№	Вид заняття	Кількість респондентів (осіб)	Кількість респондентів (%)
1	математика	13	10,2
2	мовлення	17	13,4
3	музика	17	13,4
4	малювання	55	43,4
5	фізкультура	25	19,6

Найбільше приваблює дошкільників зображувальна діяльність. Її обрали 43,4 % дітей. На другому місці знаходиться фізкультура. Найменше виборів

отримала математика – 10,2 % досліджуваних. Отже, діти надають перевагу іншим видам діяльності над пізнавальною.

Аналіз результатів експертного оцінювання дошкільників за методикою В. Юркевич, Е. Баранової представлено в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

**Результати експертного оцінювання дітей дошкільного віку
за методикою В. Юркевича, Е. Баранової**

№	Рівень прояву	Кількість респондентів (осіб)	Кількість респондентів (%)
1	низький	13	10,2
2	середній	57	44,9
3	високий	57	44,9

За результатами експертного оцінювання виявлено, що високий та середній рівень сили й стійкості пізнавальної потреби притаманний 44,9 % дітей дошкільного віку. У дошкільників з високим рівнем стійкості пізнавальної потреби процес пізнання викликає інтерес, захоплення, зосередженість, позитивні емоції, вони допитливі, ініціативні у виборі рішень, прагнуть виконувати різноманітні та складні завдання, намагаються виконати завдання повністю, до кінця, самостійні у виборі способу дій, контролюють результат, здатні працювати тривалий час, винахідливі, активно задають питання пізнавального характеру дорослому, обов'язково вимагають відповіді на свої питання, у мовленні присутні запитання-ланцюжки.

Діти зі середнім рівнем стійкості пізнавальної потреби проявляють тривалий інтерес до розумової діяльності, яка є для них емоційно привабливою. Нові види пізнавальної діяльності їм цікаві, вони включаються охоче, але труднощі їх лякають, інтерес зникає, потребують допомоги дорослого, охоче приймають пропозицію працювати разом. Успішна

діяльність спонукає дітей до активізації запитань, неуспішна – навпаки, пригнічує їх пізнавальну активність.

Дошкільники з низьким рівнем стійкості пізнавальної потреби (10,2 %) мають нестійкий інтерес до пізнання, небажання до самостійного пошуку, байдужі до результатів діяльності, розумовою діяльністю займаються тільки під контролем з боку дорослого, їм важко зосередитися, вони неемоційні або навпаки занадто емоційні, гіперактивні у порушенні дисципліни.

Аналіз показників рівнів сформованості пізнавальної активності дошкільників представлений в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

**Аналіз показників рівнів сформованості пізнавальної активності
дошкільників**

№	Критерій	Рівні					
		високий		середній		низький	
		Кількість респонде н-тів (осіб)	Кількість респонде н-тів (%)	Кількість респонде н-тів (осіб)	Кількість респонде н-тів (%)	Кількість респонде н-тів (осіб)	Кількість респонде н-тів (%)
1	Пізнавальна мотивація	56	44,1	53	41,7	18	14,2
2	Інтерес до учіння	56	44,1	54	42,5	17	13,4
3	Стійкість пізнавальної потреби	57	44,9	57	44,9	13	10,2
	Всього	56	44,1	55	43,3	16	12,6

Проаналізувавши результати трьох методик щодо вивчення пізнавальної активності можемо констатувати, що у дошкільників домінує високий та середній рівні.

Рівні усвідомлення основних моральних категорій дошкільниками визначалися за допомогою методики «Закінчи історію» Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна. Кількісний аналіз результатів діагностики представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Результати діагностики дітей дошкільного віку за методикою «Закінчи історію»

№	Рівень прояву	Кількість респондентів (осіб)	Кількість респондентів (%)
1	низький	8	6,3
2	середній	102	80,3
3	високий	17	13,4

Переважаючим рівнем усвідомлення основних моральних категорій у дошкільників є середній. Це свідчить, що у таких дітей уявлення про моральні якості інтуїтивно правильні, але недостатньої усвідомлені, нечіткі, неповні, моральна норма називається та безпомилково оцінюється поведінка дітей (треба допомагати, ділитися, казати правду), але відповідь не мотивується. Даний рівень діагностовано у 80,3 % дітей.

Високий рівень усвідомлення моральних категорій вказує на те, що дитина усвідомлює та розрізняє основні моральні категорії (доброта, працьовитість, правдивість, щедрість), правильно оцінює поведінку дітей, мотивує свою оцінку (називає моральні та аморальні якості особистості). Даний рівень діагностовано у 13,4 % дітей.

При низькому рівні досліджуваної ознаки дитина при оцінюванні поведінки інших використовує категорії «позитивна-негативна», «правильна-неправильна», «добра-погана», мотивація оцінки відсутня, моральні норми

формулює за допомогою дорослого або взагалі не формулює. Даний рівень діагностовано у 6,3 % дітей.

Аналіз результатів експертного оцінювання дошкільників за діагностичними критеріями креативності запропонованих Р. Павелківом представлено в таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

Результати експертного оцінювання дітей дошкільного віку за методикою діагностичними критеріями креативності (Р. Павелків)

№	Рівень прояву	Кількість респондентів (осіб)	Кількість респондентів (%)
1	низький	-	-
2	середній	113	89
3	високий	14	11

За результатами оцінювання експертів виявлено, що низький рівень креативності не констатовано, середній притаманний 89 % дошкільників, високий – 11 %. Діти з такими рівнями розвитку креативності відрізняються різними за частотою та інтенсивністю проявами самостійності розв’язування проблем, руйнування стереотипів, відмови від шаблонів, знаходження аналогії, асоціацій, висування оригінальних ідей, здатності переключатися з однієї ідеї на іншу, розв’язування нових завдань, сміливості та незалежності суджень, бажання виконувати нові види діяльності, прагнення до ризику.

2.3. Статистичний аналіз впливу якості організації ігрового простору на розвиток особистісних якостей дошкільників

Наступний етап емпіричного дослідження передбачав аналіз емпіричних показників з метою визначення рівня особливостей особистісних

якостей дошкільників, на який впливає якість організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору.

Метою першого етапу первинної обробки вимірюваних показників було отримання, порівняння й первинне оцінювання статистичних змінних – описові статистики (частотні розподіли, міри центральної тенденції і змінності) і частотні таблиці (Додаток I, таблиці I.2-I.6). Описові статистики вимірюваних показників у досліджуваній вибірці подано у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Описові статистики вимірюваних показників

	Міні- мум	Макси- мум	Серед- не	Середньокв. відхилення	Асима- трія	Ексце- с
Автономніст ь	4	14	6,87	2,457	0,799	0,181
Пізнавальна мотивація	7	15	11,61	2,542	-0,202	-1,212
Пізнавальна активність	5	15	11,98	2,611	-0,536	-0,448
Стійкість пізнавальної потреби	15	35	25,12	5,193	-0,3	-0,54
Креативність	4,2	9	6,6945	1,16519	-0,368	-0,532
Товариськіст ь	25	100	58,27	22,942	0,231	-0,73
Емпатія	1	3	2,09	0,488	0,215	1,108
Конформізм - лідерство	2	10	6,04	2,165	0,001	-1,393
Ригідність - гнучкість	3	10	6,92	1,784	-0,825	-0,216

З наведеної вище таблиці 2.11 можна бачити, що значення усіх показників, за виключенням автономності, в середньому вище 50% максимально можливих балів – від 58% й до 80%. Найвищі значення в середньому притаманні показникам пізнавальної активності (майже 80%) і пізнавальної мотивації (77%). Найнижчий – показнику автономності (46%).

У таблиці 2.12 наведені результати частотного розподілу показників, вимірюваних порядковими шкалами.

Таблиця 2.12

Частотний розподіл показників, виміряних порядковими шкалами

№	Показник	Рівні	Частота	Відсотки
1	Співробітництво	низький	26	20,5
		середній	79	62,2
		високий	22	17,3
2	Розподіл обов'язків	низький	23	18,1
		середній	94	74
		високий	10	7,9
3	Дотримання правил	низький	50	39,4
		середній	53	41,7
		високий	24	18,9
4	Моральність	низький	8	6,3
		середній	48	37,8
		вище середнього	54	42,5
		високий	17	13,4

Згідно отриманих результатів на середньому рівні показника «Розподіл обов'язків» зосереджується 74% вибірки, 18% показує низький рівень й майже 8% – високий. Подібно до нього розподілений й показник «Співробітництво». Проте відсоток середнього рівня в ньому нижчий на 10% за відповідне значення показника «Розподіл обов'язків», за рахунок чого на 11% збільшилася доля досліджуваних з високим рівнем прояву. Показник «Дотримання правил» розподілений інакше. Можна бачити, що схильність до дотримання правил у досліджуваних розвинена недостатньо – усього 19% дошкільнят мають високий рівень. По показнику «Моральність» більшість вибірки зосереджена на середньому рівні – 37 % (середній) і 42,5 % (вище середнього).

На другому кроці вимірювані показники перевірялися на зв'язаність, у процесі цього будувалися таблиці спряженості (так звані «двовимірні таблиці»), обчислювалися коефіцієнти кореляції та Н-критерій Краскела-Уолліса (Додаток I, таблиця I.7-I.20). Можна стверджувати, що більшість показників у досліджуваній вибірці виявилися досить сильно внутрішньо пов'язаними, що може свідчити про їх недостатню диференційованість. Тому

ми звертали увагу на ситуації відсутності зав'язків. Результати перевірки гіпотези про зв'язність показників за таблицями спряженості представлені в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

Результати перевірки гіпотези про зв'язність показників за таблицями спряженості

	хі-квадрат	Значущість
Моральність x Розподіл обов'язків	18,32	0,005
Моральність x Дотримання правил	10,27	0,114
Моральність x Співробітництво	19,68	0,003
Розподіл обов'язків x Дотримання правил	13,58	0,009
Розподіл обов'язків x Співробітництво	22,36	0
Дотримання правил x Співробітництво	37,61	0

Згідно отриманих результатів, які представлені в таблиці 2.13, констатуємо, що лише у випадку показників «Дотримання правил» і «Моральності» не зафіксовано значимих відмінностей.

Результати обчислення зав'язків за Н-критерієм Краскела-Уолліса представлені в Додатку I, таблиця I.18-I.20, таблиця 2.14.

Таблиця 2.14

Результати обчислення зв'язків за Н-критерієм Краскела-Уолліса за групуєчими змінними «Товариськість», «Співробітництво» (відсутність зв'язків)

№	Групуєчі змінні	Шкали	χ^2	Асимп.значим.
1	Товариськість	Пізнавальна мотивація	5,953	0,114
		Пізнавальна активність	5,337	0,149
2	Співробітництво	Пізнавальна мотивація	2,08	0,353
		Пізнавальна активність	3,785	0,151

Згідно отриманих результатів ми фіксуємо відсутність значимих відмінностей за параметрами «Співробітництвом» і «Товариськістю», з одного боку, і «Пізнавальною мотивацією» і «Пізнавальною активністю» – з іншого.

Другий етап статистичного аналізу передбачав факторизацію даних з метою виявлення факторної структури особистісних якостей дошкільників, що формує ігровий простір закладу дошкільної освіти та домашній ігровий простір. Для подальшого аналізу нами застосувалася процедура зниження розмірності методом головних компонент з Варімакс-обертанням (Varimax normalized) із нормалізацією Кайзера. Оптимальну кількість факторів визначали, ґрунтуючись на власному значенні, за критерієм «кам'янистого осипу» Р. Кеттела. На першому кроці перевірялася значущість факторного аналізу із застосуванням КМО (критерій адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна) і критерію сферичності Бартлетта. З таблиці 2.15 можна бачити їх значення, які показують досить добрий рівень як міри адекватності вибірки – 0,862, так і критерію χ^2 квадрат того, що кореляційна матриця не є одиничною – 807,28.

Таблиця 2.15

КМО й критерій Бартлетта

Міра адекватності вибірки КМО		0,862
Критерій сферичності Бартлетта	Приблизна χ^2 -квадрат	807,283
	ст.св.	78
	Значимість	0

Графік власних значень представлено на рисунку 2.10. З нього можна бачити, що за методом «кам'янистого осипу» можна виділити 3 компоненти.

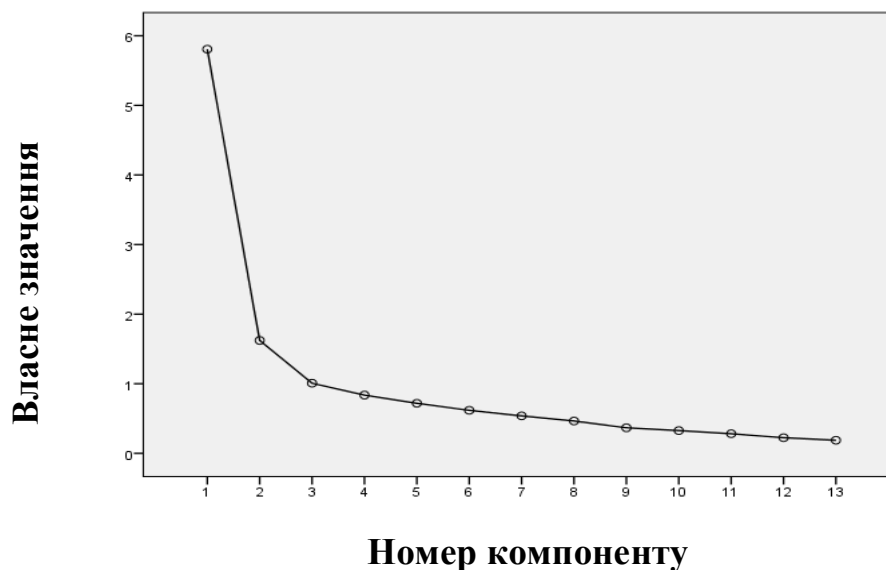


Рис. 2.10. Визначення оптимальної кількості компонентів за методом «кам'янистого осипу»

Виділені головні компоненти описують 64,90% поясненої загальної дисперсії. Головні компоненти представлені в таблиці 2.16.

Таблиця 2.16.

Говні компоненти вимірюваних показників

Виділення суми квадратів навантажень			Ротація суми квадратів навантажень		
Усього	% дисперсії	Сумарний %	Усього	% дисперсії	Сумарний %
5,807	44,668	44,668	3,852	29,628	29,628
1,622	12,477	57,145	2,777	21,359	50,986
1,008	7,751	64,895	1,808	13,909	64,895

У результаті процедури факторизації даних було побудовано трифакторну модель, в якій три головних компоненти є статистично стійкими, максимальні коефіцієнти факторних навантажень зберігають свою факторну структуру й піддаються науково-психологічній інтерпретації (табл. 2.17, Додаток І).

Таблиця 2.17.

Повернута матриця компонентів

	Компоненти		
	1	2	3
Товариськість	0,775		0,159
Співробітництво	0,75		0,303
Емпатія	0,741	0,284	0,201
Дотримання правил	0,727	0,205	
Розподіл обов'язків	0,685	0,239	
Гнучкість - ригідність	0,585	0,327	0,405
Автономність	0,504	0,179	0,226
Пізнавальна активність	0,144	0,879	0,121
Пізнавальна мотивація		0,879	0,24
Стійкість пізнавальної активності	0,235	0,607	0,585
Креативність	0,49	0,604	
Моральність	0,119		0,835
Лідерство - конформізм	0,456	0,413	0,559

Охарактеризуємо детальніше виділені фактори.

Перший фактор (внесок у сумарну дисперсію 29,63%) було визначено як «Комунікативно-афективний». До даного фактору увійшли такі характеристики (тут і далі в дужках наведено факторні навантаження ознак; ознаки наведено за порядком зменшення їхнього навантаження у факторі, що аналізується): «товариськість» (0,775), «співробітництво» (0,75), «емпатія» (0,741), «розподіл обов'язків» (0,685), «гнучкість» (0,585). Дошкільники дружелюбні, ініціативні, прагнуть до спілкування та взаємодії з однолітками, здатні надавати допомогу, підтримку, будувати стосунки з іншими зважаючи на їх потреби; мають бажання виконувати спільну діяльність з однолітками, готові враховувати інтереси інших; співчутливі, розуміють переживання та емоцій інших; у міжособистісній взаємодії здійснюють розподіл обов'язків, враховуючи можливості партнерів; адаптивні до нових обставин.

Змістовне узагальнення психологічних шкал, які увійшли в цей фактор, дозволяє вважати, що він відображує, по-перше, те, що у дошкільнят у ситуації дослідження домінують комунікативна й афективна сторони, й, по-друге, що

спілкування й емоції в них «склеюються». Емпатія однозначно прив'язується до товарищескості і співробітництва. Через здатність розуміти переживання і емоції іншого, через вміння співчувати товаришу, дитина стає більш дружньою, більше налаштована на координування дій з оточуючими її дітьми, більш соціально очікувано може себе поводити.

Другий фактор (внесок у сумарну дисперсію 21,36%) ми визначили як «когнітивний», оскільки він склався з блоку пізнавальних характеристик: «пізнавальної активності» (0,879), «пізнавальної мотивації» (0,879), «стійкості пізнавальної активності» (0,607), «креативності» (0,604). Дошкільники зацікавлені, допитливі, уважні, наполегливі, зосередженні, самостійні при виконанні завдань, виявляють ініціативність, захопленість, прагнуть домогтися результату. Заслуговує на увагу включення до другого компоненту показника «креативності». Тож можна констатувати, що у дошкільнят креативність має більше відношення не до комунікації, й не до соціальних якостей, але насамперед до когнітивних процесів.

Третій фактор (внесок у сумарну дисперсію 13,91%) виявився досить неочікуваним, але чітко підданим інтерпретації. Він увібрав до себе лише два з усіх вимірюваних показників: «моральність» (0,835), «лідерство» (0,559). Дошкільники чітко розрізняють основні моральні категорії, правильні й неправильні вчинки; ініціативні, самостійні, з вираженими організаторськими та комунікативними навичками, справедливі, готові надавати допомогу й підтримку одноліткам. Зазвичай лідерство прийнято розглядати з позицій умінь і бажань вести інших за собою, представляти й відстоювати інтереси групи, бути ефективним у подібних питаннях. Однак у ситуації дошкільнят, можна констатувати, що лідерство більше пов'язується не з комунікативними чи емотивними якостями, але з етикою, з моральними якостями, з чеснотами, насамперед з відповідями на питання добре – погане.

У запропонованій структурі диференціюються комунікативно-афективний, когнітивний, і етико-соціальний рівні. Кожен фактор отримав умовну назву за відношенням показників, що його складають до певної сфери організації психічного життя дитини дошкільного віку (табл. 2.18). Сумарна

дисперсія за виділеними факторами для групи досліджуваних сягає майже 65%.

Таблиця 2.18.

Розподіл дисперсії факторної структури

Фактор	Дисперсія
«Комунікативно-афективний»	29,63%
«Когнітивний»	21,36%
«Етико-соціальний»	13,91%
Загалом	64,90%

Другий етап статистичного аналізу передбачав кластерізацію даних. Кластеризація даних – це поділ досліджуваних на групи (кластери). Кластеризація використовувалася з метою визначення групової динаміки досліджуваних, тобто це дало можливість дати відповідь на питання, наскільки однорідною, чи не однорідною була група досліджуваних. Отже, для подальшої обробки даних нами був застосований кластерний аналіз з метою поділу вибірки досліджуваних на підгрупи на основі результатів діагностики, а саме двоетапний кластерний аналіз. Використання цього методу кластерізації обумовлено представленістю в даних значної кількості порядкових змінних, які не можна віднести до квазі-кількісних, до яких прийнято використовувати ієрархічну кластерізацію (з моделлю зв'язку Уорда). Тобто таких, які мають від двох до п'яти можливих значень.

У результаті відпрацювання двоетапного кластерного аналізу було запропоновано поділити досліджуваних на три кластери (рис. 2.11).

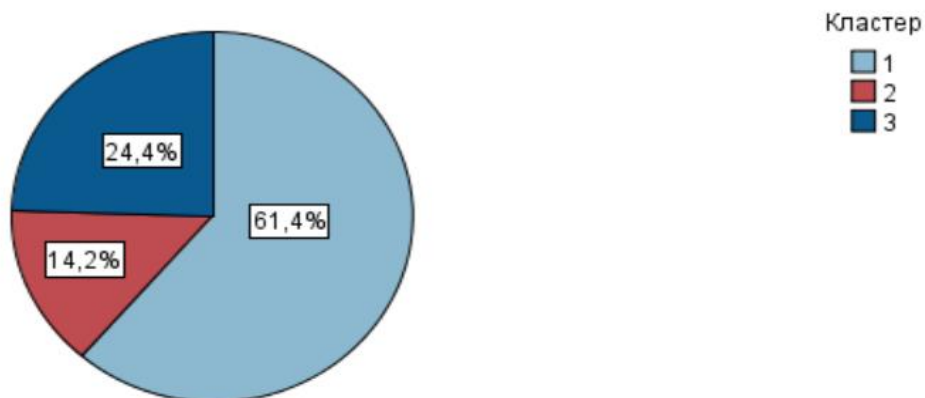


Рис. 2.11. Розміри кластерів

Розмір першого кластеру (найбільшого) склав близько 61%, другого (найменшого) 14% й третього 24% відповідно. Відношення розмірів: найбільшого кластера до найменшого – 4,33.

Дана модель виявилася середньої якості (рис. 2.12), тобто прийнятною для пояснення зв'язності / роздільності кластерів.

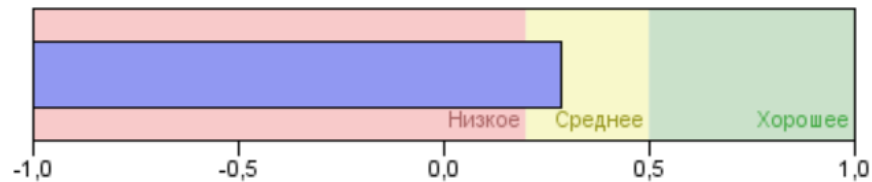


Рис. 2.12. Силуетна міра зв'язності / роздільності кластерів

У поданому нижче фрагменті таблиці (рисунок 2.13) зведеної моделі можна бачити, значний стрибок змінювання показника інформаційного критерію Акаїке (AIC) відбувається на третьому кроці – з -67,9 до -176,9, що засвідчує про те, що оптимальна кількість кластерів даної моделі є 3.

Кількість кластерів α	Інформаційний критерій Акаїке (AIC) α	Змінювання AIC α	Відношення змін AIC $\beta\alpha$	Відношення мір відстаней α
1 α	2068,747 α			
2 α	1821,781 α	-246,966 α	1 α	1,301 α
3 α	1644,885 α	-176,896 α	0,716 α	1,88 α
4 α	1576,983 α	-67,902 α	0,275 α	1,169 α
5 α	1527,01 α	-49,974 α	0,202 α	1,502 α
6 α	1512,437 α	-14,572 α	0,059 α	1,197 α
7 α	1509,478 α	-2,959 α	0,012 α	1,005 α
8 α	1506,842 α	-2,637 α	0,011 α	1,034 α
9 α	1506,121 α	-0,721 α	0,003 α	1,248 α
10 α	1516,664 α	10,543 α	-0,043 α	1,125 α
11 α	1532,253 α	15,59 α	-0,063 α	1,084 α
12 α	1550,973 α	18,72 α	-0,076 α	1,034 α
13 α	1570,931 α	19,958 α	-0,081 α	1,096 α
14 α	1594,05 α	23,118 α	-0,094 α	1,029 α
15 α	1618,103 α	24,054 α	-0,097 α	1,058 α

Рис. 2.13. Фрагмент розрахункової таблиці зведеної моделі

Далі ми аналізували значення показників для кожної групи окремо з метою їх порівняння. Центроїди за кожним кластером подано у таблиці 2.19.

Можна бачити, що найменший за обсягом кластер № 2, має найвищі значення середніх вимірюваних показників, а третій кластер – найнижчі. Так само й частоти порядкових показників: значення вищого рівня зосереджені у другому кластері, а нижчого, здебільшого у третьому.

Таблиця 2.19

**Середні значення і середньо-квадратичні відхилення
вимірюваних показників за кластерами**

Центроїди		Кластер			Об'єднаний
		1	2	3	
Автономність	Середнє	6,76	10,5	5,03	6,87
	Сер. кв. відх.	1,949	2,256	1,14	2,457
Пізнавальна мотивація	Середнє	12,08	12,89	9,68	11,61
	Сер. кв. відх.	2,443	1,844	2,12	2,542
Пізнавальна активність	Середнє	12,19	13,83	10,35	11,98
	Сер. кв. відх.	2,507	1,295	2,576	2,611
Стійкість пізнавальної активності	Середнє	26,42	28,67	19,77	25,12
	Сер. кв. відх.	4,465	1,879	4,311	5,193
Креативність	Середнє	6,7897	7,8278	5,7968	6,6945
	Сер. кв. відх.	1,04305	0,71932	0,99481	1,16519
Конформізм - лідерство	Середнє	6,44	8,28	3,74	6,04
	Сер. кв. відх.	1,945	0,669	0,93	2,165
Ригідність - гнучкість	Середнє	7,47	8,39	4,68	6,92
	Сер. кв. відх.	1,078	0,85	1,641	1,784

Можна зробити попередній висновок про те, що уся вибірка за значеннями вимірюваних показників розподілилася на три групи досліджуваних. Найбільша їх доля (61,4%) має середні значення, які засвідчують більш-менш звичний характер проявів досліджуваного феномену. Більш ніж у два з половиною менший відсоток досліджуваних (24,4%) має прояви в цілому нижчі середнього рівня, й лише в 14,2% випадків виявилися в цілому вищі за середні значення вимірюваних показників.

Отриманий результат дає підґрунтя для відповідної корекційно-формульованої роботи, де вочевидь, група 2 являє собою «еталон», або контрольну групу, а групи 1 і 3 – експериментальні.

Наступний крок статистичного аналізу полягав у визначенні важливості внеску кожного з показників у виділення кластерів. З таблиці 2.20 можна бачити, що найбільший внесок у розрізнення кластерів вносить показник «Емпатії» – його коефіцієнт дорівнює 1. Слідом за ним йдуть два показники з коефіцієнтом 0,8 – «Співробітництво» і «Гнучкість».

Таблиця 2.20

Важливість предикторів (вхідних показників)

Кластер 1	Кластер 3	Кластер 2
61,4% (78)	24,4% (31)	14,2% (18)
Емпатія 2,03	Емпатія 1,71	Емпатія 3,00
Співробітництво середній (82,1%)	Співробітництво низький (58,1%)	Співробітництво високий (88,9%)
Гнучкість - ригідність	Гнучкість - ригідність	Гнучкість - ригідність
Дотримання правил середній (59,0%)	Дотримання правил низький (90,3%)	Дотримання правил високий (77,8%)
Автономність 6,76	Автономність 5,03	Автономність 10,50
Лідерство - конформізм	Лідерство - конформізм	Лідерство - конформізм
Товариськість середня (50,0%)	Товариськість низька (58,1%)	Товариськість
Стійкість пізнавальної активності	Стійкість пізнавальної активності	Стійкість пізнавальної активності
Розподіл обов'язків середній (83,3%)	Розподіл обов'язків середній (61,3%)	Розподіл обов'язків середній (55,6%)
Креативність 6,79	Креативність 5,80	Креативність 7,83
Пізнавальна мотивація	Пізнавальна мотивація	Пізнавальна мотивація
Пізнавальна активність	Пізнавальна активність	Пізнавальна активність
Моральність	Моральність середня (64,5%)	Моральність

Три наступні показники – «Дотримання правил», «Автономність», «Лідерство» – мають коефіцієнт важливості предиктору 0,6. Найменший внесок у розподіл на кластери роблять показники моральності, пізнавальної активності й пізнавальної мотивації.

Узагальнюючи результати проведеного кластерного аналізу припускаємо, що основою для класифікації дошкільників є особистісні якості, які формує ігровий простір закладу дошкільної освіти. У дошкільників, які перебувають в якісно організованому ігровому просторі, розвинута емпатія, сформовані навички соціальної взаємодії (співробітництво, дотримання правил), вироблена поведінкова гнучкість через підкорення та домінування в ході гри. Дошкільники, які знаходяться в неякісно організованому ігровому просторі мають значно нижчий рівень розвитку зазначених особистісних якостей.

Наступним кроком даного етапу було обчислення і порівняння кореляцій вимірюваних показників у кожному виділеному кластері. Зведений результат обчислень подано у таблиці 2.21.

Таблиця 2.21

Коефіцієнти кореляції Спірмена за групами кластерів

Показник	Клас-тери	Автоном-ність	Пізнавальна мотивація	Пізнавальна активність	Стойкість пізнавальної активності	Мораль-ність	Креатив-ність	Співробіт-ництво	Розподіл обов'язків	Дотриман-ня правил	Товарис-кість	Емпатія	Лідерство - конформізм	Гнучкість - ригідність
Автономність	1	1	0,093	-0,076	-0,062	-0,091	0,038	-0,064	0,025	0,165	-0,159	-0,138	-0,125	.251*
Автономність	2	1	0,07	0,135	0,246	0,023	0,101	0,017	.503*	-0,392	0,306	.	.536*	0,181
Автономність	3	1	0,215	-0,216	0,025	-0,003	0,276	-0,069	0,188	-0,064	-0,17	0,008	0,02	-0,161
Пізнавальна мотивація	1	0,093	1	.668**	.586**	0,094	.369**	-.309**	0,174	0,015	-.227*	-0,127	.410**	0,218
Пізнавальна мотивація	2	0,07	1	.596**	0,228	0,358	0,176	-0,233	-0,238	0,23	-0,317	.	-0,098	-0,103
Пізнавальна мотивація	3	0,215	1	.619**	.724**	0,297	.371*	-0,07	0,086	-0,198	-0,282	.689**	0,1	0,281
Пізнавальна активність	1	-0,076	.668**	1	.538**	-0,079	.297**	-.312**	0,085	-0,054	-0,089	0,089	.469**	.233*
Пізнавальна активність	2	0,135	.596**	1	0,294	0,324	0,409	-0,036	-0,08	-0,299	-0,353	.	-0,05	-0,413
Пізнавальна активність	3	-0,216	.619**	1	.515**	0,287	.515**	-0,037	-0,019	0,18	-0,067	.480**	0,105	.412*
Стойкість пізнавальної акт	1	-0,062	.586**	.538**	1	0,082	0,109	-0,056	0,075	-0,248*	0,001	0,139	.559**	.287*
Стойкість пізнавальної акт	2	0,246	0,228	0,294	1	0,243	0,463	0,146	-0,069	-0,028	-0,069	.	-0,021	0,085
Стойкість пізнавальної акт	3	0,025	.724**	.515**	1	.537**	-0,003	-0,151	0,202	-0,068	-0,118	.613**	0,163	.465**
Моральність	1	-0,091	0,094	-0,079	0,082	1	0,085	0,102	0,197	-0,092	-0,214	-0,128	0,219	0,015
Моральність	2	0,023	0,358	0,324	0,243	1	0,342	-0,375	0	-0,283	0	.	0,138	-.498*
Моральність	3	-0,003	0,297	0,287	.537**	1	0,031	0,185	-0,057	-0,022	0,077	0,276	0,036	-0,037
Креативність	1	0,038	.369**	.297**	0,109	0,085	1	-0,034	0,141	0,123	0,134	0,018	0,1	0,084
Креативність	2	0,101	0,176	0,409	0,463	0,342	1	0,222	0,151	-0,22	-0,032	.	0,192	0,121
Креативність	3	0,276	.371*	.515**	-0,003	0,031	1	0,044	-0,197	0,276	-0,268	0,112	-0,159	-0,194
Співробітництво	1	-0,064	-.309**	-.312**	-0,056	0,102	-0,034	1	-0,096	-0,078	0,131	0,141	0,036	0,037
Співробітництво	2	0,017	-0,233	-0,036	0,146	-0,375	0,222	1	-0,04	-0,189	-0,04	.	0,188	0,128
Співробітництво	3	-0,069	-0,07	-0,037	-0,151	0,185	0,044	1	-.533**	-0,057	.470**	-0,033	0,016	0,026
Розподіл обов'язків	1	0,025	0,174	0,085	0,075	0,197	0,141	-0,096	1	0,136	0,173	0,168	0,137	0,064
Розподіл обов'язків	2	.503*	-0,238	-0,08	-0,069	0	0,151	-0,04	1	-.598**	0,325	.	.667**	0,254
Розподіл обов'язків	3	0,188	0,086	-0,019	0,202	-0,057	-0,197	-.533**	1	-.412*	-.398*	0,221	-0,016	0,195
Дотримання правил	1	0,165	0,015	-0,054	-.248*	-0,092	0,123	-0,078	0,136	1	-0,038	0,035	-0,058	-0,072
Дотримання правил	2	-0,392	0,23	-0,299	-0,028	-0,283	-0,22	-0,189	-.598**	1	-0,06	.	-0,399	0,262
Дотримання правил	3	-0,064	-0,198	0,18	-0,068	-0,022	0,276	-0,057	-.412*	1	0,164	-0,271	0,007	-0,076
Товариськість	1	-0,159	-.227*	-0,089	0,001	-0,214	0,134	0,131	0,173	-0,038	1	.302**	0,007	0,028
Товариськість	2	0,306	-0,317	-0,353	-0,069	0	-0,032	-0,04	0,325	-0,06	1	.	0,286	0,15
Товариськість	3	-0,17	-0,282	-0,067	-0,118	0,077	-0,268	.470**	-.398*	0,164	1	-0,033	.357*	0,197
Емпатія	1	-0,138	-0,127	0,089	0,139	-0,128	0,018	0,141	0,168	0,035	.302**	1	0,001	0,072
Емпатія	2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.
Емпатія	3	0,008	.689**	.480**	.513**	0,276	0,112	-0,033	0,221	-0,271	-0,033	1	0,267	.460**
Лідерство - конформізм	1	-0,125	.410**	.469**	.550**	0,219	0,1	0,036	0,137	-0,058	0,007	0,001	1	.297**
Лідерство - конформізм	2	.536*	-0,098	-0,05	-0,021	0,138	0,192	0,188	.667**	-0,399	0,286	.	1	0,081
Лідерство - конформізм	3	0,02	0,1	0,105	0,163	0,036	-0,159	0,016	-0,016	0,007	.257*	0,267	1	0,341
Гнучкість - ригідність	1	.251*	0,218	.233*	.287*	0,015	0,084	0,037	0,064	-0,072	0,028	0,072	.297**	1
Гнучкість - ригідність	2	0,181	-0,103	-0,413	0,085	-.498*	0,121	0,128	0,254	0,262	0,15	.	0,081	1
Гнучкість - ригідність	3	-0,161	0,281	.412*	.465**	-0,037	-0,194	0,026	0,195	-0,076	0,197	.460**	0,341	1

** Кореляція значима на рівні 0,01 (двостороння).

* Кореляція значима на рівні 0,05 (двостороння).

Згідно отриманих показників, перше, що звертає на себе увагу, відмінність у кількості значимих кореляцій у кластерах. У групах з низькими і середніми рівнями проявів вимірюваних показників їх істотно більше, ніж у групі з високими рівнями проявів 34 і 33 проти 12 (таблиця 2.22). Такий результат можна інтерпретувати як істотно більшу диференційованість особистісних проявів у дітей з високими значеннями вимірюваних показників.

Таблиця 2.22

Кількість значимих кореляційних зав'язків у кластерах

	Кількість	Значимість		Разом
		0,01	0,05	
Кластер 1	78	24	9	33
Кластер 2	18	6	6	12
Кластер 3	31	24	10	34

Наступне, що варто відзначити, це показник «Емпатії» у зв'язках з іншими показниками у третьому кластері. У порівнянні з іншими двома групами, він має значимий зв'язок (на рівні $p \leq 0,01$) одразу з чотирма показниками, тоді як у групі середнього рівня проявів зв'язок лише один, а в групі з високими значеннями значимі кореляції емпатії з іншими показниками взагалі відсутні.

Також варто відзначити й показник «Лідерства» у групі середніх значень. Він значимо пов'язаний з п'ятьма показниками на рівні значимості $p \leq 0,01$, у групі з високими рівнями показників – лише з двома показниками (рівні значимості $p \leq 0,01$ і $p \leq 0,05$ відповідно), й у групі з низькими рівнями – лише з одним й істотно слабше (рівень значущості – $p \leq 0,05$).

Останнім кроком аналізу була спроба виділити факторні структури по різних кластерах. Факторизація в кожній групі здійснювалася методом виділення головних компонент з Варімакс обертанням з нормалізацією Кайзера. Кількість компонент визначалася за допомогою «кам'янистого осипу» Р. Кеттела.

Насамперед нас цікавила група, яку можна назвати «проблемною», тобто в якій вимірюванні показники мали низький рівень прояву – кластер 3. У результаті було виділено три головних компоненти (рис. 2.14).

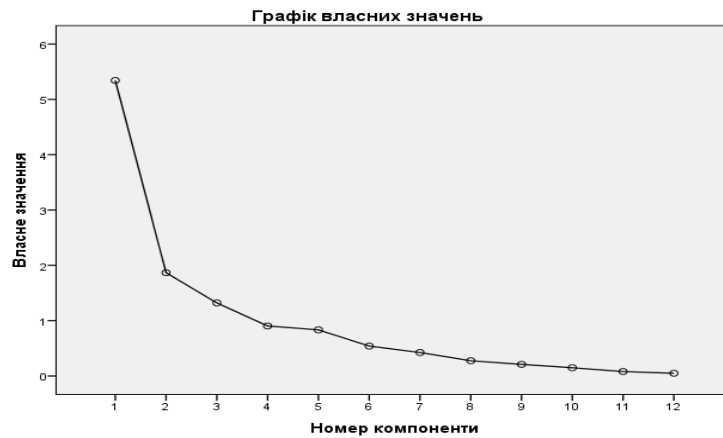


Рис. 2.14. Визначення оптимальної кількості компонентів за методом «кам'янистого осипу» значень кластеру № 3

Виділені компоненти описують 58 % поясненої загальної дисперсії. Відсоткове співвідношення дисперсій головних компонентів наведено у таблиці 2.23.

Таблиця 2.23

Головні компоненти для кластеру №3

Компоненти	Виділення суми квадратів навантажень			Ротація суми квадратів навантажень		
	Усього	% дисперсії	Сумарний %	Усього	% дисперсії	Сумарний %
1	3,008	25,064	25,064	2,848	23,729	23,729
2	2,09	17,418	42,481	2,177	18,141	41,871
3	1,813	15,112	57,594	1,887	15,723	57,594

Повернута матриця компонентів представлена у таблиці 2.24. З цієї таблиці можна зробити такі висновки. Перший компонент, що пояснює 24%

загальної дисперсії ознак, відображає пізнавальні характеристики дошкільників. Складається з трьох показників, які мають досить високі навантаження: «пізнавальна мотивація» (0,863), «стійкість пізнавальної активності» (0,797), «пізнавальна активність» (0,795).

Таблиця 2.24

Повернута матриця компонентів для кластеру № 3

	1	2	3
Пізнавальна активність	0,836	-0,102	-0,232
Стойкість пізнавальної активності	0,805	-0,134	0,168
Пізнавальна мотивація	0,804	-0,326	
Моральність	0,463	0,207	
Товариськість		0,865	0,102
Співробітництво		0,674	-0,252
Автономність		-0,404	
Креативність	0,443	-0,341	-0,698
Розподіл обов'язків		-0,625	0,631
Гнучкість - ригідність	0,494	0,105	-0,567
Дотримання правил		0,233	-0,536
Лідерство - конформізм	0,428	0,246	0,472

Узагальнення змісту психологічних шкал дозволяє виділити спільну особливість - даний компонент вбирає до себе показники виключно когнітивного характеру й, тому, можемо назвати його *«Когнітивний»*. Дошкільники уважні, наполегливі, сумлінні, цілеспрямовані, демонструють інтерес до виконуваної діяльності та радість при отриманні схвалення від дорослого; мають бажання виконувати складні завдання, самостійні у виборі способів дій та контролю результату, активні у пізнавальній комунікації з

дорослими, проявляють зацікавленість до процесу пізнання, допитливість, уважність, самостійність у долатті труднощів

Другий компонент увібрав тільки два показники: «товариськість» (0,865) і «співробітництво» (0,674). Таким чином ми його можемо інтерпретувати як «Комунікативний» компонент, яким пояснюється 18% загальної дисперсії. Діти, яким притаманна ця особливість, дружелюбні, є ініціатором ігор, мають бажання виконувати діяльність спільно з іншими дітьми, активно пропонують шляхи її виконання, дії узгоджують, йдуть на поступки.

Третім фактором можна пояснити 16% загальної дисперсії. До його складу увійшли показники імітаційності («креативність» з від'ємним навантаженням – -0,698), «розподілу обов'язків» (0,631), «ригідності» (-0,567) і «не дотримання правил» (-0,536). Об'єднуючим елементом для вказаних показників, можна визначити «Ригідність». Дошкільники несамотійні у розв'язуванні проблем, переважно діють звичним способом, мають труднощі у генеруванні ідей, не схильні братися за незвичну діяльність, яка вимагає нових способів виконання, стереотипні у поведінці, у розподілу обов'язків, негнучкі, домінує бажання здійснювати діяльність самотійно за власними правилами.

Таким чином отримана й інтерпретована в результаті факторизації структура кластеру №3 має наступний вигляд (табл. 2.25).

Таблиця 2.25

Факторна структура кластеру №3

Компонент	% загальної поясненої дисперсії
1. «Когнітивний»	24%
2. «Комунікативний»	18%
3. «Ригідний»	16%
Всього	58%

Можна відзначити, що факторна структура третьої групи досліджуваних є досить простою, а презентовані компоненти досить однозначні.

Наступною групою, що нас цікавила насамперед, були діти, в яких вимірювані показники були високими, тобто група кластеру № 2. Результат факторизації кластеру №2, дав змогу отримати модель особистісних якостей дітей дошкільного віку, які формує якісно організований ігровий простір. Результат визначення оптимальної кількості компонентів за методом «кам'яного осипу» для кластеру №2 представлений на рисунку 2.15.

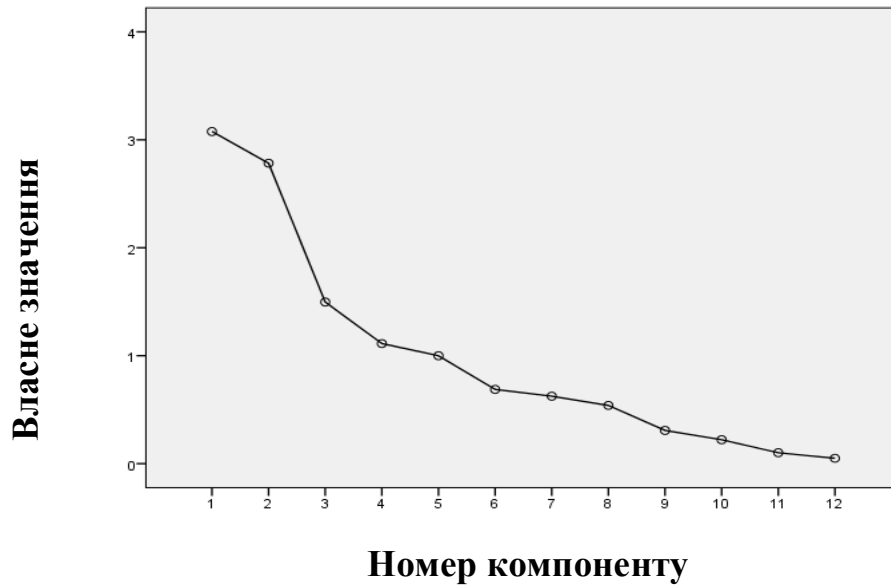


Рис. 2.15. Визначення оптимальної кількості компонентів за методом «кам'янистого осипу» для кластеру № 2

У результаті факторизації даної групи було також виділено три головних компоненти, які пояснюють 61% загальної дисперсії (табл. 2.26).

Таблиця 2.26

Головні компоненти для кластеру №2

Компоненти	Виділення суми квадратів навантажень			Ротація суми квадратів навантажень		
	Усього	% дисперсії	Сумарний %	Усього	% дисперсії	Сумарний %
1	3,077	25,638	25,638	2,749	22,906	22,906
2	2,783	23,195	48,833	2,437	20,305	43,21
3	1,497	12,476	61,309	2,172	18,099	61,309

На відміну від попередньої структури, можна бачити, що усі три компоненти мають досить схожі навантаження – 23%, 20% і 18%.

Повернута матриця компонентів представлена у таблиці 2.27.

Таблиця 2.27.

Повернута матриця компонентів для кластеру № 2

	1	2	3
Розподіл обов'язків	0,874	-0,103	
Лідерство - конформізм	0,819		
Автономність	0,726		0,232
Дотримання правил	-0,664	-0,176	-0,284
Товариськість	0,507	-0,139	-0,282
Моральність	0,192	0,79	0,208
Гнучкість - ригідність	0,116	-0,758	
Пізнавальна мотивація		0,656	0,252
Співробітництво		-0,621	0,494
Креативність			0,783
Стійкість пізнавальної активності	0,117	0,141	0,736
Пізнавальна активність	-0,109	0,57	0,663

З цієї таблиці можна зробити такі висновки. Перший компонент, що пояснює 23% загальної дисперсії, складається з таких показників – «розподіл обов'язків» (0,874), «лідерство» (0,819), «автономність» (0,726), «не дотримання правил» (-0,664) і «товариськості» (0,507). Загальний об'єднуючий зміст для вказаних показників містить, вочевидь, «Соціальність». Особливо відзначимо поєднання лідерства й автономності у першому факторі. Дошкільники ініціативні, самостійні, з організаторськими здібностями, доміантні, рішучі, прагнуть до спілкування, здатні обґрунтовано здійснювати розподіл обов'язків між члена мікрогрупи, норми та правила поведінки можуть порушувати, якщо цього вимагають обставини.

Другий компонент описує трохи більше 20% поясненої дисперсії й увібрав до себе показники моральності (0,790), ригідності (-0,758), пізнавальної мотивації (0,656) і конкретності (співробітництво з від'ємним навантаженням – -0,621). Даний компонент є істотно складнішим в інтерпретації. Спираючись на сучасні психолого-педагогічні публікації відзначимо, що найбільш близьким до поєднання вказаних показників є «Мотивація». Саме дошкільний вік є етапом розвитку людини, в якому формуються нові види мотивів, пов'язані з ускладненням діяльності дітей. Мова йде насамперед про пізнавальні, змагальні і моральні мотиви.

Третій компонент описує 18% загальної поясненої дисперсії. Він увібрав до себе три показники – «креативності» (0,783), «стійкості пізнавальної активності» (0,736) і самої «пізнавальної активності» (0,663). Тож даний компонент можемо інтерпретувати як «Креативно-когнітивний». На відміну від попередньої факторної структури, де також було виділено когнітивний компонент, тут маємо поєднання пізнавальної активності дошкільнят з їх креативністю. Дошкільники зі захопленням та інтересом беруться за різноманітні та складні завдання, висувають ідеї щодо його виконання, проявляють допитливість, інтелектуальну ініціативу у виборі рішень, винахідливі, наполегливі; активно задають питання пізнавального характеру дорослому.

Таким чином отримана й інтерпретована в результаті факторизації структура має наступний вигляд (табл. 2.28).

Таблиця 2.28

Факторна структура кластеру №2

Компонент	% загальної поясненої дисперсії
1. «Соціальний»	22%
2. «Мотиваційний»	20%
3. «Креативно-когнітивний»	18%

Відзначаємо, що факторна структура другої групи досліджуваних є складною, а презентовані компоненти неоднозначні.

Далі ми проаналізували статистичні показники групи, до якої увійшли діти дошкільного віку з середнім рівнем вимірюваних ознак, тобто група кластеру № 1. У результаті факторизації було виділено чотири головних компоненти (рис. 2.16).

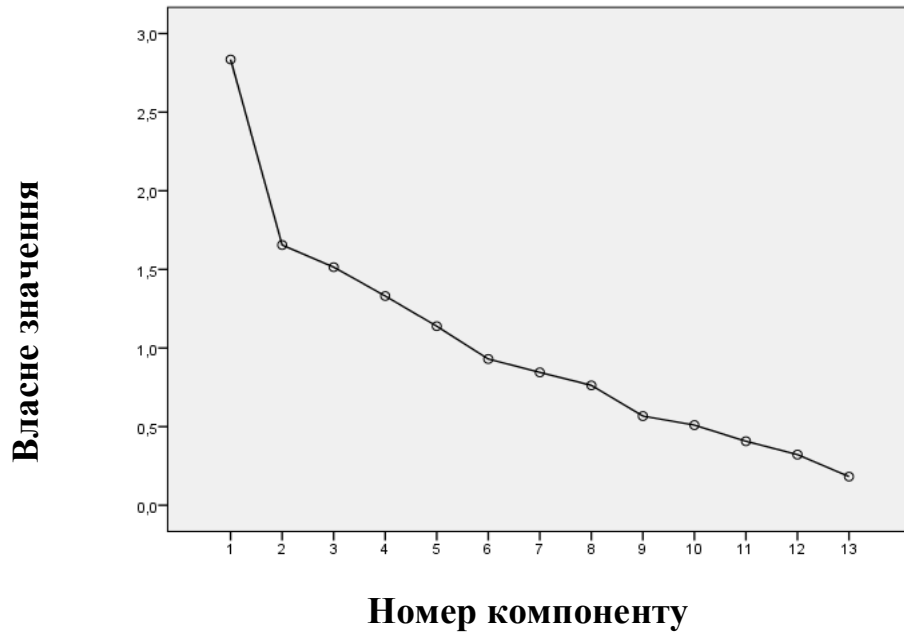


Рис. 2.16. Визначення оптимальної кількості компонентів за методом «кам'янистого осипу» для кластеру № 3

Виділені компоненти пояснюють 56 % загальної дисперсії кластеру № 1 (табл. 2.29).

Таблиця 2.29

Головні компоненти для кластеру №1

Компоненти	Виділення суми квадратів навантажень			Ротація суми квадратів навантажень		
	Усього	% дисперсії	Сумарний %	Усього	% дисперсії	Сумарний %
1	2,835	21,808	21,808	2,201	16,933	16,933
2	1,655	12,733	34,541	2,082	16,019	32,952
3	1,514	11,649	46,19	1,638	12,597	45,55
4	1,331	10,237	56,427	1,414	10,877	56,427

На відміну від попередньої структури, можна бачити, що два компоненти мають схожі навантаження – 16%, інші два – ні 13 % і 11 %.

Повернута матриця компонентів кластеру №1 представлена у таблиці 2.30.

Таблиця 2.30.

Повернута матриця компонентів для кластеру № 1

	1	2	3	4
Пізнавальна активність	0,813	0,325		
Пізнавальна мотивація	0,774	0,408	-0,19	
Співробітництво	-0,595	0,199	0,266	
Креативність	0,537		0,282	0,161
Лідерство - конформізм	0,189	0,742	0,106	
Стійкість пізнавальної активності	0,386	0,702		-0,183
Моральність	-0,311	0,584	-0,261	
Товариськість		-0,106	0,801	
Емпатія			0,713	
Автономність			-0,297	0,686
Дотримання правил		-0,303		0,626
Гнучкість - ригідність		0,472	0,112	0,532
Розподіл обов'язків		0,231	0,343	0,43

З таблиці 2.30 робимо висновки, що перший і другий компоненти пояснюють по 16 % загальної дисперсії. Перший компонент складається з таких показників «пізнавальна активність» (0,813), «пізнавальна мотивація» (0,774), «креативність» (0,537) і «співробітництво» з від'ємним навантаженням (-0,595). Найбільше факторне навантаження мають показники когнітивного характеру, тому ми його назвали «*Когнітивний*». Дошкільники зі зацікавленістю, ентузіазмом виконуються завдання, генерують ідеї, беруться за незвичні види діяльності, застосовуючи нові способи їх виконання, коли здійснюють діяльність самостійно, а її реалізація не потребує узгодження

з однолітками; інтереси інших майже не враховуються, готовність до взаємних поступок відсутня.

Другий компонент складається з показників «лідерства» (0,742), «стійкості пізнавальної активності» (0,702), «моральності» (0,584). Вказані показники об'єднує соціальність, а тому отримав назву «*Етико-соціальний*». Відзначаємо поєднання «лідерства» і «моральності». Дошкільники з вираженими лідерськими якостями ініціативні, винахідливі та самостійні у виборі рішень, завдання виконують повністю і доводять справу до кінця, мають потребу у визнанні, володіють організаторськими здібностями, розсудливі, справедливі, поважають та прислухаються до думки однолітків.

Третій компонент описує 13% загальної поясненої дисперсії, він відображає інтерактивні характеристики міжособистісної взаємодії дошкільників, ми інтерпретуємо як фактор «*Інтерактивність*». Він увібрав до себе два показники – «товариськість» (0,801), «емпатія» (0,713). Дошкільники дружелюбні, ініціативні, мають потребу у спілкуванні, взаємодії, прагнуть до встановлення нових контактів та розширення кола спілкування як з однолітками так і з дорослими; здатні домовлятися, готові йти на поступки, щоб досягти взаєморозуміння з однолітками, за потреби спроможні пристосуватися під інших і не відстоювати власні ідеї, не схильні до звинувачень, не агресивні, охоче надають і приймають допомогу.

Четвертий компонент пояснює 11 % загальної дисперсії, відображає особистісні якості дошкільників, які характеризують його регуляційні особливості, тож ми його інтерпретуємо як «*Регуляційний*». У цей компонент увійшли наступні шкали: «автономність» (0,686), «дотримання правил» (0,626), «гнучкість» (0,532). Дошкільники самостійні, організовані, домінантні, самі чітко дотримуються правил сумісної взаємодії і вимагають це від інших, планують та контролюють власну поведінку, але за потреби її змінюють, самостійно шукають нові стратегії рішення, здатні трансформувати набутий досвід у нову ситуацію

Отримана й інтерпретована в результаті факторизації структура кластеру №1 має наступний вигляд (табл. 2.31)

Таблиця 2.31

Факторна структура кластеру №1

Компонент	% загальної поясненої дисперсії
1. «Когнітивний»	16%
2. «Етико-соціальний»	16%
3. «Інтерактивний»	13%
4. «Регуляційний»	11%

Відзначаємо, що факторна структура першої групи досліджуваних є трішки складнішою, ніж факторна структура третьої групи, але у порівнянні з третьою групою є простою, а визначені компоненти однозначні.

Висновки до другого розділу

Розроблена схема дослідження особистісних якостей дошкільників на формування яких впливає ігровий простір закладу дошкільної освіти та домашній ігровий простір.

Були означені компоненти та критерії діагностики рівня розвитку особистісних якостей дітей дошкільного віку. Діагностика особистісних якостей здійснювалася згідно виділених двох ігрових просторів: особистісні якості, які розвиваються в ігровому просторі закладу дошкільної освіти (співробітництво, взаємодія, досвід лідерства та підкорення); особистісні якості, які розвиваються в домашньому ігровому просторі (самостійність діяльності, пізнавальна активність, креативність).

Емпіричне дослідження особистісних якостей дітей дошкільного віку, які формуються в умовах ігрового простору закладу дошкільної освіти, дозволив зробити наступні висновки .

Результати діагностики сформованості рівнів співробітництва засвідчили бажання дошкільників виконувати діяльність спільно з

однолітками, надавати допомогу, враховувати інтереси інших, розподіляти обов'язки, дотримуватися правил поведінки. Виявлено, що частина дітей дошкільного віку не володіє конструктивними шляхами налагодження взаємодії, орієнтовані на одноосібну діяльність, не розуміють значення взаємозалежності дій партнерів для отримання успішного результату, мають певний обсяг уявлень про правила спільної діяльності, але відсутня готовність їх дотримуватися.

З'ясовано, що в міжособистісній взаємодії дітей дошкільного віку домінує дружелюбність, ініціативність, активність, прагнення до спілкування. Водночас констатовано середній рівень розвитку емпатії, труднощі в інтерпретації відтінків емоцій та у диференціації експресивно-мімічних ознак. Це зумовлює труднощі у налагодженні взаємодії з однолітками, у розширенні кола спілкування.

Аналіз емпіричних даних щодо особистісних рис, необхідних для налагодження взаємодії з однолітками, дозволив встановити переважання таких рис як конформізм та гнучкість. Такі риси позитивно впливають на розвиток колективізму, ідентичності особистості дошкільника й негативно на продуктивність його спілкування, налагодження міжособистісних контактів, оскільки надається перевага тільки знайомим одноліткам.

Емпіричне дослідження особистісних якостей дітей дошкільного віку, які формуються в умовах домашнього ігрового простору, дозволив зробити наступні висновки .

Типовим видом суб'єктної регуляції у дошкільників є «залежний», який детермінує труднощі щодо самостійності вирішення проблем, некритичність до себе, нерішучість у динамічних ситуаціях, потребу допомоги дорослих або більш успішних однолітків.

За результатами діагностики пізнавальної активності дітей дошкільного віку встановлено домінування високого та середнього рівнів: діти проявляють інтерес до пізнавальних завдань, сам процес виконання викликає захоплення, проявляється допитливість, самостійність у долатті труднощів, прагнення виконувати різноманітні та складні завдання. Водночас частина дітей

потребують допомоги, підтримки, заохочення, підказки, додаткового пояснення дорослого.

Результати діагностики рівнів усвідомлення основних моральних якостей дошкільників та креативності засвідчили домінування середнього діапазону, що вказує на недостатню усвідомленість моральних норм та неінтенсивну відмову від шаблонів у діяльності, посередню здатність до генерування нових ідей.

Проведений кластерний і факторний аналіз надав можливість визначити групову динаміку досліджуваних. Було визначено три кластери (1-й – 61%, 2-й – 14%, 3-й – 24%). Аналіз показників кожної групи дозволив констатувати, що група 2 являє собою «еталон» (контрольну групу), а групи 1 і 3 – експериментальні. Встановлено, що основою для класифікації дошкільників є особистісні якості, які формує ігровий простір дошкільного навчального закладу. У дошкільників, які перебувають в якісно організованому ігровому просторі, розвинута емпатія, сформовані навички соціальної взаємодії (співробітництво, дотримання правил), вироблена поведінкова гнучкість через підкорення та домінування в ході гри. Дошкільники, які знаходяться в неякісно організованому ігровому просторі мають значно нижчий рівень розвитку зазначених особистісних якостей.

Виділено факторну структуру особистісних якостей дошкільників по кожному кластеру: кластеру №3 («когнітивний» (24%), «комунікативний» (18%), «ригідний» (16%)); кластер №2 («соціальний» (22%), «мотиваційний» (20%), «креативно-когнітивний» (18%)); кластер №1 («когнітивний» (16%), «етико-соціальний» (16%), «інтерактивний» (13%), «регуляційний» (11%)). Встановлено, що факторна структура кластерів №1 і №3 є простою, однозначною, мають середньо й слабо розвинуті структури, а кластер №2 складний, презентовані компоненти неоднозначні, чітка й диференційована структура.

Ігровий простір, в якому перебувають дошкільники з кластеру №1 і кластеру №3 потребує корекції з точки зору еколого-психологічного підходу до його організації.

РОЗДІЛ 3. ЕКОЛОГО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОГО ПРОСТОРУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

3.1. Еколого-психологічний підхід у проєктуванні ігрового простору дитини дошкільного віку

Результати теоретичного аналізу та проведеного емпіричного дослідження показують, що якісно організований ігровий простір є умовою активного соціально-особистісного розвитку дошкільника. Водночас, незважаючи на те, що проблема організації ігрового простору дітей дошкільного віку є досить актуальною в психологічній науці, науково обґрунтована концепція якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку відсутня.

Відсутність системного підходу у розумінні особливостей проєктування ігрового простору дітей дошкільного віку впливає на те, що практична реалізація розроблених шляхів покращення якості та особливостей організації ігрового простору дітей дошкільного віку носить фрагментарний характер. Проєктування ігрового простору має носити цілеспрямований характер, в основу якого буде покладено процес створення проєкту, задуму, ідей, з реалізацією яких пов'язаний індивідуальний розвиток можливостей дитини в різних аспектах людського буття. Організація ігрового простору є одним із важливих процесів, що стосуються взаємодії дітей дошкільного віку з однолітками та значимими дорослими. Без процесу проєктування, організація ігрового простору буде відбуватися хаотично, що негативно відобразатиметься на розвитку соціальних якостей особистості дитини дошкільного віку [93].

Передбачення та прогнозування результатів впливу організації ігрового простору на особистісний розвиток дітей дошкільного віку має стати важливою складовою в загальній системі розвитку і саморозвитку

дошкільника. Проектна діяльність належить до інноваційної й творчої активності вихователів та батьків, оскільки передбачає перетворення реальності, будується з урахуванням відповідних технологій, які можна уніфікувати, освоїти й удосконалити. У наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених, поняття «проектування» розглядається як практико-орієнтована діяльність, метою якої є розробка нових, неіснуючих систем та як спосіб нормування і трансляції соціокультурного досвіду [148, с. 47]. З точки зору, В. Звягінського проектування – це прикладний науковий напрям, націлений на вирішення завдань розвитку, перетворення, вдосконалення і вирішення протиріч у сучасних системах [148, с. 49], в нашому випадку у системі організації ігрового простору дітей дошкільного віку. Проектування розглядаємо як процес створення вихователями та батьками нових форм творчої діяльності, спрямованої на розробку та реалізацію інноваційних продуктів у сфері організації ігрового простору дітей дошкільного віку [27, с. 92]. З нашої точки зору, важливим аспектом у сфері організації ігрового простору дітей дошкільного віку є діяльнісно організована активність, тобто проєктованість. Види активностей, що реалізуються у безлічі дієвих відносин вихователів та батьків з дітьми дошкільного віку, є визначальними у модусі суб'єктного буття дитини дошкільного віку [31, с. 8]. Здатність вихователів та батьків мобілізувати зусилля й керувати власною активністю у сфері організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору дозволяють найповніше виявити власну включеність у процес організації ігрового простору дошкільників з метою створення умов для особистісного розвитку дітей дошкільного віку [98, 99].

Проектування розглядаємо в контексті ефективного засобу підготовки вихователів та батьків до ініціативної, творчої діяльності у сфері якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку. Проектування ігрового простору дітей дошкільного віку відкриває можливості для постановки вихователями і батьками завдань й визначення на основі них цілей ігрової діяльності, що відповідають потребам та інтересам дитини дошкільного віку,

сприяють цілеспрямованому пізнанню дошкільником навколишньої дійсності, розвитку творчості й формуванню активної життєвої позиції [1,2].

У рамках нашого дослідження, актуальним є проектування, яке спирається на зміни у підходах до визначення та розуміння нової, специфічної ролі ігрової діяльності в соціальному й інтелектуальному саморозвитку дитини дошкільного віку. Водночас, еколого-психологічне проектування є важливим елементом діяльності сучасного вихователя й ефективним підходом у створенні батьками сприятливих умов особистісного розвитку дошкільника [67, 89, 90].

Особливої актуальності набуває проектування ігрового простору дитини дошкільного віку в контексті еколого-психологічного підходу. Еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору дітей дошкільного віку дозволяє перенести акцент впливу на створення таких умов розвитку, в яких актуалізуються механізми внутрішньої активності дошкільника, збагачується змістовна сфера процесу соціально-особистісного розвитку, відбувається становлення соціокультурних орієнтацій у навколишній дійсності, накопичення соціального досвіду взаємодії та взаємини із собою, іншими та соціумом; формується цілісна картина світу, виникають різнопланові переживання [83, 101]. Згідно зазначеного підходу, сенсом проектування ігрового простору дітей дошкільного віку є усвідомлення важливості не лише змісту і форми ігрової діяльності, але й процесу ігрової взаємодії в системах «дорослі – діти», «діти – діти».

Аналіз наукової літератури показав, що процес проектування здійснюється за допомогою певної низки ознак. Проектування ігрового простору в контексті еколого-психологічного підходу спирається на соціальну ситуацію розвитку і провідну діяльність дитини дошкільного віку, що дозволяє якісно організувати ігровий простір, і в свою чергу вирішити певні актуальні проблеми соціально-особистісного розвитку дошкільника. Якісно організований ігровий простір дітей дошкільного віку як кінцевий продукт

проектування, повинен стати масовим, тобто орієнтованим на широку аудиторію вихователів та батьків.

Еколого-психологічне проектування ігрового простору передбачає вирішення низки організаційних завдань, вироблення стратегії діяльності, перебудови темпоральної структури діяльності самого проектувальника. Еколого-психологічне проектування ігрового простору характеризується певними особливостями, які відображаються в прикладних аспектах проектної діяльності вихователів та батьків:

- цілепокладання: вибір адекватних поставленим цілям засобів і методів організації проекту;
- рефлексія суспільної та особистої потреби вихователів та батьків у перетворенні ситуації організації ігрової діяльності, яка нині склалася;
- оцінка якості виконаного проекту [27, с. 93] .

Цілепокладання передбачає вибір адекватних поставленим цілям засобів і методів організації ігрового простору, досягнення необхідного результату в організації і якісному використанні ігрового простору дітей дошкільного віку; усвідомлення того, для чого потрібно змінювати ігровий простір та в чому полягає специфіка окреслених змін. Такий підхід набуває особливого значення в контексті сучасної парадигми становлення системного підходу до процесу соціалізації дитини дошкільного віку, який передбачає пильну увагу до особистості дитини, її фізичного, психічного та соціального розвитку.

Принциповою особливістю проектування ігрового простору дітей дошкільного віку є й органічне «вплетення» в процес його конструювання такого явища як рефлексія. Якщо проектування пов'язане з реалізацією задуму якісної організації та використання ігрового простору дітей дошкільного віку, то рефлексія пов'язана з усвідомленням вже зробленого, саме цей зв'язок є підставою, базовою передумовою для об'єднання технік рефлексії з техніками проектування.

Оцінка якості створеного проекту ігрового простору передбачає визначення (за розробленими критеріями; спеціальним інструментарієм) рівня

соціально-особистісного розвитку дошкільника: вміння дитини використовувати за призначенням предмети та знаряддя, удосконалювати вміння самостійно визначати ігровий сюжет, робити його змістовним, розподіляти ігрові ролі, дотримуватися правил рольової поведінки, налагоджувати ігрову взаємодію, використовувати й розподіляти іграшки та ігрові атрибути, реалізовувати ігровий задум.

Еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору дітей дошкільного віку є тим процесом, за допомогою якого створюються умови для рефлексивного розвивального середовища, що забезпечує можливість свободи вибору дошкільником власної ігрової діяльності й переходу від однієї до іншої; гнучкості й відвертості у ставленні до ігрової діяльності і взаємодії як із боку дитини, так і з боку дорослого; стимулюванні можливостей ігрового вибору і творчості як із боку дорослого, так і з боку дитини [210,211].

Кожен етап проектування ігрового простору дітей дошкільного віку необхідно розглядати як частину цілісного процесу розвитку дитини, в результаті якого формується самодостатня особистість та закладаються цінності, норми й установки, які сприяють особистісному становленню. Розглянемо основні етапи проектування ігрового простору дітей дошкільного віку:

– етап (підготовчий) – відбувається уточнення цілей проектування ігрового простору дітей дошкільного віку та визначається психолого-педагогічне, методичне, організаційне, матеріально-технічне його забезпечення;

– етап (організаційно-установчий) – самовизначення вихователів та батьків;

– етап (аналіз ситуації) – відбувається виявлення проблемних моментів в організації ігрового простору дітей дошкільного віку, формулювання предмету та визначення потреб сучасної дитини як на соціальному, так і на індивідуальному рівнях;

– етап (окреслення меж) – визначаються кордони вирішення проблеми якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку;

– етап (концептуалізації) – узгоджуються цілі, розробляється концепція проєкту якісної організації та використання ігрового простору, в основі якої лежить розвиток дошкільника в контексті особистісно-зорієнтованого підходу з урахуванням сензитивних періодів, провідних видів діяльності та творчого розвитку дитини як суб'єкта життєдіяльності;

– етап (програмування) – створення програми, яка включає набір необхідних заходів і дій, спрямованих на збагачення умов розвитку дитини дошкільного віку від мономоделі ігрового середовища до середовища відкритого типу;

– етап (планування) – розробка плану досягнення поставлених цілей щодо змін в організації та використанні ігрового простору з метою фізичного, психічного та особистісного розвитку дітей дошкільного віку;

– етап (діяльність) – робота по впровадженню розробленого проєкту організації ігрового простору дітей дошкільного віку;

– етап (рефлексія) – аналіз і обговорення реалізації результатів проєкту, успіхів і невдач; ухвалення рішення щодо використання проєкту організації ігрового простору дітей дошкільного віку [27, с. 93].

Варто підкреслити важливість і складність етапу концептуалізації, який вимагає мисленнєвої діяльності вихователів та батьків щодо формування уявлення про якісну організацію ігрового простору дітей дошкільного віку. У результаті концептуалізації виробляється мотиваційна, ціннісно-сміслова та цільова платформа організації ігрового простору дітей дошкільного віку, без якої перехід на наступний етап проєктування не матиме сенсу. Формування у вихователів та батьків уявлення про якісно організований ігровий простір дітей дошкільного віку проходитиме шлях від емоційного переживання незадоволення наявним станом організації та використання ігрового простору до оформлення образу, що відповідає можливості актуалізації потенціалу саморозвитку дитини, її саморуху у створюваному нею самою світі [164,167].

Цей образ результату складається в такій послідовній аналітичній роботі: виявлення недосконалостей в організації ігрового простору дітей дошкільного віку; визначення ролі якісної організації ігрового простору на соціальному та індивідуальному рівнях у фізичному, психічному та особистісному розвитку дитини; визначення шляхів якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку; окреслення «розриву» бажаного і дійсного як невідомого, поки прихованого процесу, який вимагає пошуку шляхів покращення якості організації та використання ігрового простору для особистісного розвитку дітей дошкільного віку.

Важливим структурним елементом технології проектування ігрового простору дітей дошкільного віку є дослідницька діяльність вихователів та батьків, оскільки саме вони повинні, по-перше, знати і бачити реальні проблеми в організації ігрового простору дітей дошкільного віку; по-друге, мати уявлення про ідеальний образ такої організації та способи його підтримки. Водночас важливо підкреслити роль готовності дорослого (вихователів, батьків) до проектної діяльності в ігровій сфері дітей дошкільного віку. Розглядаючи готовність дорослого в контексті еколого-психологічної проектної діяльності, необхідно зазначити, що логіка його діяльності у сфері організації та використання ігрового простору дітей дошкільного віку досягається послідовністю визначених етапів в організації ігрового простору дітей дошкільного віку, спрямованих на сформованість рівнів готовності, адекватних поставленим цілям. Це передбачає знайомство дорослого з основами та специфікою еколого-психологічної проектної діяльності, з особливостями фізичного, психічного і соціального розвитку дітей дошкільного віку; формування проектних умінь на основі поетапного оволодіння сукупністю дій та операцій і подальше творче використання їх в розробці проектів; розвиток емоційно-позитивного ставлення до власне проектної діяльності в ігровій сфері дітей дошкільного віку.

Процес формування готовності дорослого (вихователів, батьків) до еколого-психологічної проектної діяльності в ігровій сфері дітей дошкільного

віку передбачає три рівні (репродуктивний з елементами пошуку, репродуктивно-продуктивний, творчий), кожен з яких має власні цілі, завдання та зміст. Специфіка готовності дорослого до еколого-психологічної проєктної діяльності в ігровому просторі дітей дошкільного віку визначається розумінням особливостей ігрової діяльності та рівнями професіоналізму дорослого [21,22].

Отже, еколого-психологічний підхід у проєктуванні ігрового простору дітей дошкільного віку – це серія послідовно вирішення виникаючих потреб у створенні якісного ігрового середовища розвитку сучасної дитини дошкільного віку і пошук відповідних шляхів їх вирішення, синхронізованих з етапами проєкту. Еколого-психологічне проєктування ігрового простору – це побудова потенційно можливого простору різноманітних ігрових видів діяльності: «ігровий задум – ігрова реалізація – ігрова рефлексія»; ідеальне конструювання й практична реалізація того, що повинно або може бути: «задум – реалізація – наслідок» [27, с. 94].

Оскільки проєктування являє собою діяльність, а будь яка діяльність ґрунтується на певних принципах, то нами визначено базові принципи еколого-психологічного підходу у проєктуванні ігрового простору дитини дошкільного віку:

- принцип цілісності та системності, що виражається в комплексному цілісному уявленні про соціально-психологічні, функціональні, суб'єктно-особистісні орієнтації в організації ігрового простору дітей дошкільного віку;

- принцип інтегративної взаємодії суб'єктів, що передбачає формування ігрового простору дошкільника з акцентом на організацією та узгодження взаємодії суб'єктів простору (діти, вихователі, батьки);

- принцип контекстності, тобто функціонування ігрового простору дошкільника спирається на врахуванні життєвого контексту розвитку сучасної дитини. Дошкільник, як суб'єкт ігрової діяльності, виявляє такі суб'єктні якості, як інтерес, активність, самостійність, цілеспрямованість – це необхідні

умови для особистості, що розвивається, які зумовлюють досягнення високих результатів у будь-якій сфері діяльності;

– соціокультурний принцип передбачає формування ігрового простору в контексті визначення його соціокультурного задуму, філософії цілепокладання простору як етапу його концептуалізації, структурно-функціональної побудови та виділення умов розвитку дитини дошкільного віку.

Викладені нами принципи лягли в основу структурування складових компонентів еколого-психологічного проєктування ігрового простору дошкільника (суб'єктного, предметно-архітектурного, матеріального й діяльнісного), що забезпечують комплекс можливостей для соціально-психологічного розвитку дітей.

Суб'єктний компонент проєктування ігрового простору дітей дошкільного віку - діти, вихователі, батьки. Для ігрового простору характерний «людський фактор»: індивідуальні особливості дошкільників, взаєморозуміння та адаптивність до умов гри, позитивний настрій та інтерес, психічне та емоційне благополуччя, міра залучення вихователів та батьків до організації ігрового простору. Варто зазначити, що суб'єктний компонент розглядається у широкому соціально-культурному зрізі як прояв соціальної активності вихователів та батьків в організації ігрового простору дітей дошкільного віку й безпосереднє включення вихователів та батьків в ігровий процес дітей, що забезпечить можливість накопичення дошкільником потрібного досвіду прояву соціально-особистісних якостей у різноманітні соціальних ролей та відносин[41].

Предметно-архітектурний компонент проєктування ігрового простору дітей дошкільного віку пов'язаний з ознаками соціокультурної відкритості, що проявляється:

- у використанні безлічі можливостей предметів ігрового простору, їх зміні залежно від соціальної ситуації та інтересів дошкільника, можливості для спільної діяльності дорослого з дошкільником, самостійної активності

дошкільника, у можливості організувати простір приміщення зі спеціалізацією його окремих частин (осередків або центрів розвитку) для ігрової активності дітей дошкільного віку;

- у сформованому баченні найближчого соціального оточення;
- у збільшенні практичної взаємодії з оточуючим довкіллям: рослинністю та тваринним світом, набутті навичок спостереження та досвіду спільного з вихователями та батьками догляду за рослинами та тваринами.

Предметно-архітектурний компонент ігрового простору дошкільника сприятиме вирішенню основного завдання – оптимального забезпечення та організації умов особистісного розвитку дитини дошкільного віку.

Матеріальний компонент проектування ігрового простору дітей дошкільного віку – передбачає створення певної ігрової ситуації або простору відпочинку та усамітнення. З цією метою потрібен необхідний набір ігрових матеріалів та іграшок, які допоможуть втілити дитині будь-яку її фантазію. Наповнюючи простір іграшками, обладнанням та іншими ігровими матеріалами, варто враховувати, що усі предмети мають бути відомі дітям, відповідати їх індивідуальним особливостям (віковим та гендерним) для здійснення повноцінної самостійної та спільної з однолітками діяльності. Предметний зміст має виконувати інформативні функції про світ і передачі соціального досвіду дітям. Усі іграшки, обладнання та інші матеріали повинні бути різноманітними та пов'язаними між собою за змістом й масштабом для забезпечення доступності середовища. Іграшки, пропоновані дітям, не повинні бути архаїчними, їх призначення має нести інформацію про сучасний світ та стимулювати пошуково-дослідницьку діяльність дошкільника.

Діяльнісний компонент проектування ігрового простору дітей дошкільного віку – сприяє успішній реалізації всіх видів дитячої діяльності відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дошкільників, послуговує досягненню цілей, що проявляється у вирішенні дітьми конструктивних завдань, виконання функцій лідера в процесі спілкування.

Через визначені компоненти ігрового простору відбувається формування світосприйняття дитини дошкільного віку, розвиток комунікативних навичок та орієнтації в соціальному середовищі, освоєння інформаційного світу, формування навичок здоров'язбереження та безпеки, гнучкої взаємодії у спілкуванні з дорослими та однолітками. Еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору можна розглядати як «вирощування» нових форм спільності його учасників, новий зміст і технологію ігрової діяльності, спрямованої на розробку та реалізацію інноваційних продуктів.

Реалізація базових принципів проектування ігрового простору дитини дошкільного віку в контексті еколого-психологічного підходу є ефективною з урахуванням спеціальних умов, завдань і принципів домашнього ігрового простору та ігрового простору закладу дошкільної освіти.

Результати фокус-групового дослідження домашнього ігрового простору в контексті проектування показали, що батьки з однієї сторони акцентують увагу на особливостях організації ігрового простору, зокрема на його доступності для сприйняття й розуміння дітьми, а також можливості дитини задовольнити власні потреби. Батьки помилково вважають, що для якісної організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку обов'язково має бути окрема кімната, яка наповнена матеріальними компонентами (іграшками, меблями, спортивним знаряддям). Батьки переконані, що на обмеженій площі неможливою є якісна організація ігрового простору дошкільника; для якісної організації має бути певна зона, яка не тільки не порушить інтер'єр, але, й навпаки, принесе в нього впорядкованість щодо розміщення іграшок.

Батьки переконані, що для якісного проектування домашнього ігрового простору необхідно багато іграшок. Батьки, відчуваючи провину за нестачу уваги до дитини, вважають, що покупка іграшки частково компенсує їхню відсутність. Це і є однією з причин збільшення кількості іграшок у домашньому ігровому просторі дошкільників. Іншою причиною збільшення

кількості іграшок є бажання батьків компенсувати нестачу іграшок у їхньому дитинстві. Варто зазначити, що далеко не всі куплені батьками іграшки, що є в дитячих кімнатах, використовуються в грі. Батьки не розуміють, що іграшки, які перестали бути цікавими для дитини, мають на певний час забиратися і при необхідності знову вноситися в ігрову зону. В ігровій зоні не повинно бути захаращеності, надлишку іграшок і матеріалів. Батькам варто пам'ятати, що домашній ігровий простір, це особистий простір дитини, яким вона повинна володіти повністю. Це простір її свободи, її самореалізації. Можливість управління своїми речами сприяє формуванню у дітей дошкільного віку вольового зусилля, самостійності та відповідальності [6, 8].

Фокус-групове дослідження домашнього ігрового простору показало, що увагу батьків привертає екологічний підхід в організації ігрової діяльності дітей лише в контексті придбання дороговартісних іграшок. Батьки зазначають, що якщо іграшка дороговартісна, то це означає, що вона відповідає всім вимогам безпеки, тобто виготовлена з нешкідливих матеріалів, пофарбована нетоксичними фарбами, не має гострих виступів, тощо. Разом з тим, батьки не беруть до уваги екологічність в аспекті наслідків впливу ігрового простору на особистісний розвиток дошкільника. Подолання зазначених суперечностей є можливим внаслідок формування у батьків навичок проєктування в контексті організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку на основі еколого-психологічно підходу.

Еколого-психологічний підхід у проєктуванні домашнього ігрового простору дітей дошкільного передбачає спрямування процесу організації домашнього ігрового простору на соціально-особистісний розвиток дошкільника й визначається вмотивованістю батьків до безпосереднього їхнього включення в ігрову діяльність дітей [24]. Проєктування домашнього ігрового простору передбачає усвідомлення батьками того факту, що якість ігрової діяльності дітей дошкільного віку залежить від створеної атмосфери в родині в контексті інтелектуального життя; врахування того, що мотивація дитини дошкільного віку до пізнання оточуючої дійсності залежить від

бажання батьків включатися в пізнавальну взаємодію з дітьми; позитивної емоційної підтримки дитини дошкільного віку зі сторони батьків у процесі спільної ігрової діяльності [48, с. 53].

Проектування домашнього ігрового простору передбачає розуміння того факту, що забезпечення гармонійних стосунків між дитиною та навколишнім світом є можливим за рахунок наповненості ігрового простору різноманітними матеріалами, предметами побуту й іграшками; заохочення дошкільників до дослідницької діяльності через включення в гру [16,17].

Еколого-психологічне проектування домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку має враховувати тенденцію зловживання дітьми дошкільного віку різного роду гаджетами [110, 119]. Саме тому в контексті проектування домашнього ігрового простору варто звернути увагу на дозоване використання гаджетів. Проектування домашнього ігрового простору передбачає звернення уваги на той факт, що з однієї сторони - у сучасному суспільстві картина світу дитини дошкільного віку як особлива система уявлень, відносин до навколишнього середовища, інших людей і самої себе формується під впливом засобів масової інформації, із переважанням візуальних образів комп'ютерного екрану, а з іншої сторони - психологічна залежність дитини від екрану відчужує її від живого спілкування з дорослими, звужує сферу спільної діяльності в сім'ї. Проведення великої кількості часу перед екраном витісняє традиційну гру, в тому числі колективну гру з однолітками, яка є необхідною для психічного розвитку дитини дошкільного віку, її особистісного становлення, формування адекватної статевої ролі і ідентичності [108, с. 139].

Еколого-психологічний підхід у проектуванні домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку проявляється у визнанні самоцінності гри, що потребує:

– забезпечення дитини відповідними до віку іграшками та предметами, пояснення за потреби функціонального призначення іграшок та правил безпечного поводження з ними;

- розуміння батьками гри як провідного виду діяльності дитини й створення сприятливих умов як для спільної з батьками ігрової діяльності, так і самостійної ігрової діяльності;
- прояву інтересу батьків до змісту ігрової діяльності дитини в садочку й врахування ігрових уподобань у домашніх умовах;
- організації спільної з дитиною гри, придумування нових ігор з іграшками;
- збагачення емоційної сфери дитини враженнями від театральних й літературних творів з подальшим відображенням їх у грі;
- підтримки традиції радитися з дитиною про придбання нових іграшок [121, с. 56].

Проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти є відмінним від проектування домашнього ігрового простору в контексті відмінності соціальної ситуації розвитку дитини, зокрема особливостей врахування взаємодії дитини з однолітками. Процес взаємодії з однолітками передбачає врахування в проектуванні включення дитини в різні види ігор: вільні гри, рольові ігри, сюжетні ігри, ігри з різним ступенем заданих правил та різною предметністю.

Проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти має бути спрямоване на створення можливостей розвитку індивідуальності кожної дитини з урахуванням її власних потреб, можливостей та інтересів [41, с. 28].

Еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору закладу дошкільної освіти вимагає врахування таких принципів:

- інформативності;
- стабільності та динамічності;
- гнучкого зонування (трансформованості);
- доступності;
- безпечності [158, с. 22].

Принцип інформативності ігрового простору закладу дошкільної освіти характеризується змістовим насиченням та різноманітністю тематики

матеріалів і обладнання й проявляється у активності дітей у взаємодії із предметним оточенням в процесі гри. Проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти спрямоване і на врахування того факту, що діти повинні мати можливість самостійно, разом з однолітками або ж разом з вихователями змінювати та трансформувати ігровий простір. Проектування ігрового простору закладів дошкільної освіти передбачає розуміння важливості зонування ігрових кімнат на куточки з піском та водою, майстернями тощо. Для організації спільної діяльності дітей дошкільного віку з однолітками та вихователями обов'язковим є наповнення ігрового простору закладу дошкільної освіти різноманітним обладнанням, що активізує пізнавальну діяльність дитини [13, 20] через використання технічних пристроїв та іграшок, магнітів, пружинок, ваг, мензурок та іншого; наборами природних матеріалів для вивчення, експериментування й складання колекцій.

Принцип стабільності та динамічності в проектуванні ігрового простору закладу дошкільної освіти забезпечує поєднання звичних та неординарних елементів естетичної організації ігрового простору, індивідуальну комфортність та емоційне благополуччя кожної дитини; розуміння того факту, що ігрові кімнати для дітей дошкільного віку – це зона стабільності; усвідомлення вихователями важливості належного матеріального забезпечення: меблями-трансформерами; іграшками; м'якими майданчиками, подіумами для відпочинку [104,105,106]. Бажано, щоб усі ігрові блоки мали вихід в універсальну ігрову зону, тобто приміщення з високим ступенем трансформованості простору й великою різноманітністю предметного наповнення, в якому можливе створення тематичних зон. Проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти передбачає створення різноманітних ігрових зон, які можна змінювати відповідно до теми гри, вносячи нові атрибути, збагачуючи їх новими матеріалами для дослідницької діяльності.

Проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти в контексті дотримання принципу гнучкого зонування передбачає легкість

трансформування обладнання, поліфункціональність його використання, реалізацію можливості побудови сфер активності дошкільника [108]. У груповій кімнаті мають існувати ігрові та тематичні зони або центри, сектори спілкування, сюжетно-рольових ігор, будівельно-конструктивних ігор, дослідницьких та спортивних ігор. Модульні ігрові зони в групових кімнатах мають бути влаштовані таким чином, щоб створювати можливість творчого пристосування простору до завдань гри, що розгортається дитиною (або декількома дітьми) в певний момент часу [36,37,39].

Проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти в контексті дотримання принципу доступності передбачає створення умов безперешкодного використання ігрових засобів, тобто їх розташування в зоні вільного доступу дошкільника, що сприяє розвитку самостійності.

Проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти щодо принципу безпеки передбачає виконання вимог, регламентованих санітарними нормами та правилами безпеки життєдіяльності [19, 14]. Безпечність ігрового простору закладу дошкільної освіти ґрунтується не лише на фізичному компоненті, але й на психологічному, тобто вихователь повинен приймати дитину такою, якою вона є, і на цій основі розвивати її психологічні потреби, схильності, здібності; визначити індивідуальну траєкторію розвитку дошкільника; здійснювати професійно-педагогічну діяльність з позиції формування психологічного здоров'я особистості дитини дошкільного віку [49, с.43].

Еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору закладу дошкільної освіти полягає у врахуванні індивідуальних потреб, можливостей, інтересів, рівня активності кожного дошкільника, щоб створити умови ефективного розвитку та формування індивідуальності кожної дитини; вимагає дотримання певних правил якісної організації ігрового простору закладу дошкільної освіти, зокрема:

- права експериментувати;
- права імпровізувати;

- права реалізовуватися [110, с.149] .

Все це допомагає вихователю проєктувати такий ігровий простір закладу дошкільної освіти, який задовольняє пізнавальні інтереси дитини дошкільного віку.

Еколого-психологічний підхід у проєктуванні ігрового простору закладу дошкільної освіти передбачає:

- розвиток соціально-особистісної спрямованості дошкільника шляхом формування у нього стійкого інтересу до пізнання навколишнього світу і себе в ньому;

- включення його в різні види ігрової діяльності (творчі – сюжетно-рольові, конструкторсько-будівельні, театралізовані; ігри з правилами – дидактичні, рухливі, інтелектуальні; народні);

- створення можливості вибору часу та місця для гри, способів організації ігрової обстановки; атрибутів, декорацій, ігрових моделей та фонів тощо;

- задоволення його потреби в активних ігрових діях, використанні іграшок та їх заміників, виконанні різноманітних ролей, самостійному вигадуванні сюжетів, зображенні казкових та реальних героїв, використанні словесних та образних виразних засобів (міміки, жестів, поз, ходи) тощо;

- забезпечення ігрових уподобань кожної дитини з врахуванням їх під час розподілу ігрових ролей та у ході виконання ігрових завдань; сприяння виникненню в грі дружніх, партнерських стосунків та ігрових об'єднань за інтересами; спонукання до обміну думками, оцінювання себе й інших, висловлювання власних суджень стосовно перебігу й підсумків гри [117,130].;

- формування навичок міжособистісної взаємодії, уміння домовлятися про задум гри, підбирати іграшки й атрибути, розподіляти ролі, узгоджувати дії, разом приймати рішення, діяти при потребі як команда тощо.;

- розвиток пізнавальних психічних процесів (творчої уяви, сприймання, пам'яті, уваги, мислення), заохочення до активного мовленнєвого спілкування [50,52]

- стимулювання до розвитку творчих здібностей, самостійності, ініціативності, організованості, заохочення до імпровізації;
- виховання лідерських й моральних якостей особистості (доброти, чуйності, товарищескості, взаємодопомоги, толерантності, чесності, справедливості) та вольових рис характеру (наполегливості, цілеспрямованості, відповідальності, самостійності) тощо.

Еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору закладу дошкільної освіти має враховувати той факт, що існує суперечність між необхідним (прояв активності в організації ігрового простору та чітке розуміння його ролі й значення в психічному розвитку дітей) і дійсним (відсутність належного рівня активності в організації ігрового простору, нерозуміння важливості його впливу на психічний розвиток дітей дошкільного віку) уявленнями респондентів щодо його якості. Результати нашого фокус групового дослідження показали, що вихователі в процесі організації ігрового простору не зовсім розуміють важливість і психологічну сутність особистісного компоненту. Вихователі акцентують увагу лише на педагогічній складовій особистісного компоненту. Еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору закладу дошкільної освіти сприятиме глибшому розумінню вихователями особистісного компоненту у розвитку дитини дошкільного віку [156, с.114].

Еколого-психологічний підхід виводить проблему проектування ігрового простору дітей дошкільного віку на одне з перших місць у теорії і практиці дошкільної освіти, оскільки важливим призначенням технології проектування ігрового простору є забезпечення показників соціально-особистісного розвитку дитини дошкільного віку. Беручи участь в ігровій діяльності, діти навчаються бути активними суб'єктами власної життєдіяльності, відповідальними за прийняті рішення та виконані дії [38, с.96].

Зауважимо, що еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору дітей дошкільного віку має реалізовуватись в контексті

дитиноцентрованого підходу й повинен бути спрямований на розвиток індивідуальних можливостей дитини в різних аспектах людського буття, формування внутрішньої свободи і самостійності дитини у відносинах з людьми, які її оточують, і довкіллям. Еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору дітей дошкільного віку ґрунтується на розвивальній і охоронній парадигмі з погляду фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я дитини. Якісну організацію ігрового простору дитини дошкільного віку не можна уявити без врахування того, що простір, у якому живе і розвивається дитина дошкільного віку в першу чергу має задовольняти її вікові потреби [180]. Реалізація дитиноцентрованого підходу в еколого-психологічному проектуванні ігрового простору дітей дошкільного віку передбачає не лише впровадження у процес ігрової діяльності можливості бути суб'єктом власного простору, а й моделювання умов, що забезпечують різноманітні варіанти усвідомлення власних можливостей, виявлення ініціативи і всебічної власної реалізації дошкільників у ігровому просторі закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору [43].

З точки зору сучасних підходів до розвитку особистості [212,14,226,228]. еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору як технологія виступає важливим компонентом системи соціально-особистісного становлення дітей дошкільного віку. Соціально-особистісне становлення дітей дошкільного віку здійснюється в процесі значимих, мотивованих видів діяльності, особливе місце серед яких займає гра, як діяльність, яка забезпечує відчуття свободи і дозволяє найбільш повно реалізувати себе «тут і тепер», досягти стану емоційного комфорту, стати частиною дитячої спільноти, побудованої на принципі спілкування рівних. Шлях соціально-особистісного становлення, за своєю суттю, це шлях від елементарних афективних реакцій до вищих емоцій і почуттів. Розвиток емоційної сфери дитини дошкільного віку здійснюється в єдності з соціальними зв'язками [121, с. 65]. Процес

проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти має враховувати можливість трансформаційних процесів в суспільстві.

Необхідність і актуальність еколого-психологічного проектування ігрового простору дітей дошкільного віку визначається:

- роллю ігрової діяльності як соціокультурної практики дитини, як основної умови накопичення нею соціального досвіду;
- необхідністю створення предметно-розвивального середовища в ефективності процесу соціально-особистісного розвитку дитини, вершиною якого є соціальна компетентність; формуванням позитивних контактів, доброзичливих взаємин, які створюють у дитини відчуття власної цінності;
- визнанням успіхів дитини значущими дорослими, що сприяє формуванню адекватної самооцінки, прояву активності, ініціативності;
- забезпеченням реалізації потреб дитини в пізнанні, що стимулює її інтелектуальну активність;
- реалізацією потреби у змістовному і різноманітному спілкуванні в соціальному оточенні;
- організацією різноманітної діяльності, що сприяє самоствердженню, самореалізації, формуванню впевненості в собі [69, с.216].

Визначені умови ідеальним чином реалізуються в ігровому просторі дитини дошкільного віку. Якісно спроектований ігровий простір з урахуванням еколого-психологічного підходу одночасно вирішує три основні завдання: сприяє розвитку самовираження дитини; знімає наявний у дитини емоційний дискомфорт; формує саморегулюючі процеси [137,138,139]. Психологічні особливості еколого-психологічного проектування ігрового простору дітей дошкільного віку полягають у визначенні можливих шляхів якісної організації та ефективного використання ігрової діяльності, яка, по суті, є соціокультурної практикою. Еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору сприяє розвитку соціально-особистісної сфери дитини дошкільного віку, вершиною якої є соціальна компетентність [10]. Такий підхід у проектуванні ігрового простору дозволяє перейти від

традиційної ретрансляційної передачі знань до активних способів їхнього самостійного засвоєння, сформувати особистісні якості, що розвиваються лише в ігровій діяльності і не можуть бути засвоєні вербально; також надає можливість розкрити інтереси та здібності дитини, які ще не проявились, та розвивати ті, що вже проявились [67, с.116].

Отже, серед основних теоретичних положень, що покладені в основу еколого-психологічного проектування ігрового простору дитини дошкільного віку, є такі:

- ігровий простір має бути спроектований таким чином, щоб забезпечувати максимальну тілесно-фізичну, пізнавальну й міжособистісно-комунікативну активність дитини;
- активна позиція дошкільника у створеному ігровому просторі має сприяти самовизначенню й самореалізації;
- професійна готовність вихователів до організації ігрового простору з переорієнтуванням на фасилітаційні функції має забезпечувати результативність ігрової діяльності в ігровому просторі закладів дошкільної освіти [70].

Еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору дитини дошкільного віку передбачає врахування загальних принципів проектування як діяльності та спеціальних умов, які важливі для якісної організації домашнього ігрового простору та ігрового простору закладу дошкільної освіти. Еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору дитини дошкільного реалізується через низку взаємопов'язаних предметів, явищ та людей, які оточують дитину дошкільного віку, обумовлюючи її розвиток. Сутнісними характеристиками, які варто враховувати під час організації ігрового простору дітей дошкільного віку мають бути цілісність, мобільність, емоційна насиченість, координованість, суб'єктивність, змінюваність, багатовекторність [50,53]. Проектування ігрового простору з урахуванням еколого-психологічного підходу до особистісного розвитку дитини дошкільного віку сприятиме ефективному формуванню та розвитку

таких основних характеристик: цілеспрямованості; цілісності; багатоваріантності форм, способів дії, розвивальних завдань; індивідуалізації педагогічного супроводу; комунікативній спрямованості міжособистісної взаємодії. Проектування якісної організації домашнього ігрового простору та ігрового простору закладу дошкільної освіти є вагомим чинником процесу модернізації соціальної взаємодії між дитиною дошкільного віку, однолітками та значимими дорослими, й визначає інноваційний підхід до змістового, матеріального, організаційного та особистісного наповнення ігрового простору дитини дошкільного віку.

3.2. Програмні заходи еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку

Питання якості організації ігрового простору дітей дошкільного віку сьогодні набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що джерелом знань, соціального досвіду й розвитку дошкільника є середовище його ігрової діяльності. Якісно організований ігровий простір в процесі включення дитини дошкільного віку в різноманітні види ігрової діяльності створює сприятливі умови для її особистісного розвитку. Свідомий підхід вихователів та батьків до організації ігрового простору є однією із визначальних умов ефективного включення дошкільника у різноманітні види ігрової активності й розвитку його як особистості [109]. Ігровий простір поєднує соціальні і предметні засоби, що забезпечує мотивацію включеності дитини дошкільного віку в різноманітні види ігрової діяльності й сприяє активному засвоєнню специфіки соціальних зв'язків та відносин [59]. За результатами теоретико-методологічного аналізу й емпіричного дослідження особливостей впливу ігрового простору на особистісний розвиток дошкільника, нами були розроблені та апробовані програмні заходи еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку. Проведене нами дослідження показало, що рівень розвитку особистісних якостей дітей дошкільного віку

залежить від якості організації двох видів простору: ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору. Факторний та двоетапний кластерний аналіз підтвердив, що розвиток особистісних якостей дітей дошкільного віку залежить від врахування особливостей соціальної ситуації розвитку дошкільників; планування не самої гри, а умов її організації і проведення; оптимізації та гармонійного поєднання ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору; врахування особистісного компоненту в процесі організації ігрового простору; налагодження і засвоєння ефективної соціальної взаємодії і спілкування з однолітками та значимими дорослими. Розроблені й апробовані нами програмні заходи еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку спрямовані на створення умов гармонійного особистісного розвитку дошкільників. Програмні заходи націлені на усвідомлення вихователями і батьками того, що якість організації ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору суттєво впливає прямо чи опосередковано, миттєво чи довготривало на життєдіяльність дитини дошкільного віку. Особлива увага нами приділяється якості організації ігрового простору дошкільників оскільки основною формою роботи з дітьми цієї вікової категорії та провідним видом діяльності дітей цього віку є гра. Вважаємо, що ключова роль в якісній організації ігрового простору дітей дошкільного віку належить вихователям та батькам, оскільки саме вони безпосередньо причетні до створення найперших і одних із найважливіших для дошкільників соціальних груп. Вихователі закладів дошкільної освіти та батьки напряму причетні до всього, що відбувається у життєдіяльності дитини; на них покладається відповідальність щодо розуміння наявних теперішніх і необхідних майбутніх змін в психічному та особистісному розвитку дошкільника, емоційного стану дитини, її місця в середовищі однолітків і значимих дорослих та перспектив подальшого гармонійного розвитку [120].

В основу розробки програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку лягло розуміння того факту, що саме вихователі і батьки безпосередньо відіграють визначальну роль у створенні умов для конструктивної взаємодії дошкільників із значимими дорослими та однолітками [181]. Особлива увага в процесі розробки програмних заходів була звернена на особистісний компонент структурної моделі ігрового простору дитини дошкільного віку.

Програмні заходи еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку ґрунтуються на низці еколого-психологічних технологій, засвоєння яких сприятиме створенню батьками та вихователями такого ігрового середовища, яке забезпечуватиме формування й ускладненню структури міжособистісної взаємодії дошкільників через диференціацію, інтеграцію і гармонізацію. У процесі розробки програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку ми орієнтувались на три основні шляхи: впливи, що трансформують смисли свідомості вихователів та батьків щодо необхідності якісної й структурної організації ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору за чотирма визначеними складовими: організаційною, матеріальною, змістовою та особистісною; запровадження нових форм просвітницької й тренінгової діяльності, за рахунок яких стане можливою трансформація діяльності й свідомості вихователів та батьків у процесі якісної організації ігрового простору дошкільників, і третій – розроблення еколого-психологічних інновацій якісної організації ігрового простору дошкільників. У зв'язку з цим організація ігрового простору перетворюється на предмет цілеспрямованого проєктування, яке забезпечить створення сприятливих умов для особистісного розвитку дітей дошкільного віку.

Трактуючи проєктування ігрового простору дітей дошкільного віку як специфічну форму моделювання, спрямовану не стільки на пізнання фрагментів ігрової дійсності, скільки на створення її нових елементів, варто підкреслити, що проєктне моделювання необхідно розуміти через

концептуальну зміну самої ігрової дійсності [197]. Теоретико методологічний аналіз особливостей організації ігрового простору дітей дошкільного віку, констатувальний етап емпіричного дослідження особливостей впливу якості організації ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору на особистісний розвиток дошкільників дали можливість розробити програму «Еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку». Необхідність створення такої програми зумовлена не лише потребою продемонструвати вплив якості організації ігрового простору на особистісний розвиток дітей дошкільного віку, але й встановити змістові взаємозв'язки між ігровим простором закладу дошкільної освіти та домашнім ігровим простором; між компонентами структурної моделі ігрового простору дитини дошкільного віку та їх впливом на розвиток особистісних якостей дошкільників. В основу програми покладено наступні принципові положення:

1. Дитиноцентрований підхід, який забезпечує розвиток особистості дитини дошкільного віку та набуття соціального досвіду за індивідуальною траєкторією. Це відобразатиметься на характері ігрової діяльності, діях, які дошкільник виконує, його почуттях та переживаннях.

2. Професійний розвиток вихователів та саморозвиток батьків, з ціллю уникнення негативних тенденцій в організації ігрового простору дошкільників, що формують у дітей спотворені уявлення про навколишній світ, про моральність, підриваючи гуманний початок особистості, що формується.

2. Запровадження еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку надасть можливість кожній дитині, як активному суб'єкту ігрової діяльності, проявити себе в соціальному пізнанні, міжособистісній взаємодії з однолітками та значимими дорослими, спираючись на індивідуальні особливості, схильності, інтереси та власний досвід.

3. Еколого-психологічна організація ігрового простору дітей дошкільного віку передбачає створення таких умов, в яких кожен дошкільник зможе проявити вибірковість до ігрової діяльності, її видів та форм.

4. Критеріальна база еколого-психологічної підготовки вихователів та батьків до організації ігрового простору дітей дошкільного віку враховує не лише рівень досягнутих знань, умінь і навичок щодо якісної організації ігрового простору, але й розвиток певного рівня готовності до якісної організації ігрового простору дошкільників.

5. Організація вихователями та батьками ігрового простору дітей дошкільного віку з врахуванням еколого-психологічного підходу сприятиме створенню у дошкільників впевненості у собі, розвиватиме навички ефективної комунікації й взаємодії як з однолітками, так і зі значимими дорослими.

В основу програми «Еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку» покладена цілеспрямована підготовка вихователів та батьків до організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку з урахуванням еколого психологічного підходу. Програма ґрунтується на принципах добровільності та мотивованої участі вихователів і батьків; системності та наочності; реалізації партнерських взаємин у процесі розвитку навичок організації ігрового простору дошкільнят; усвідомлення та рефлексивного обдумування наявних та майбутніх результатів щодо особистісного розвитку дітей дошкільного віку, які залежатимуть якості і специфіки організації ігрового простору; проблемності у розгляді наявних та можливих варіантів організації ігрового простору дошкільнят; дитиноцентрованої спрямованості; науковості й доступності. Психологічними умовами запровадження такої програми є створення сприятливого рефлексивного середовища, яке б дало можливість вихователям та батькам усвідомити важливість та необхідність використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку; окреслення шляхів та розвиток практичних навичок

щодо якісної організації як ігрового простору закладу дошкільної освіти, так і домашнього ігрового простору; стимулювання вихователів закладів дошкільної освіти та батьків до застосування еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дошкільників.

Процес еколого-психологічної організації ігрового простору дітей дошкільного віку буде ефективним, за умови: формування і розвитку особистісних переконань вихователів та батьків щодо необхідності врахування рівною мірою організаційного, матеріального, змістового й особистісного компонентів; практичної підготовки вихователів та батьків до використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дошкільників; налагодження ефективної взаємодії між психологами, вихователями закладів дошкільної освіти та батьками, що сприятиме створенню доброзичливої атмосфери, інтелектуальній співтворчості, суб'єкт-суб'єктній взаємодії, творчій активності всіх учасників.

Метою програми «Еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку» є підготовка вихователів та батьків до організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору з врахуванням еколого-психологічного підходу, який базується на врахуванні соціальної ситуації розвитку дошкільника.

Основними завданнями для досягнення цілей програми є:

- визначення методологічних основ підготовки вихователів та батьків до використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку в закладі дошкільної освіти та домашньому ігровому просторі;
- формулювання організаційних, соціально-психологічних і психолого-педагогічних вимог щодо роботи з вихователями і батьками з метою усвідомлення ними значимості еколого-психологічного підходу у процесі організації ігрового простору дошкільників;
- розвиток здатності вихователів та батьків до проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору;

- вироблення критеріїв ефективності засвоєння вихователями та батьками специфіки організації ігрового простору дітей дошкільного віку з врахуванням еколого-психологічного підходу;
- верифікація розроблених психолого-педагогічних засобів підготовки вихователів та батьків до практичного впровадження еколого-психологічного підходу в організацію ігрового простору;
- створення організаційної моделі підготовки вихователів та батьків до застосування засвоєних знань і навичок в процесі організації ігрового простору дошкільників;
- впровадження інноваційних психолого-педагогічних технологій у процес підготовки вихователів та батьків до використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку (організаційно-діяльнісні ігри, ділові ігри, тренінги тощо);
- конструювання програми психологічного тренінгу розвитку у вихователів та батьків навичок ефективної організації ігрового простору дітей дошкільного віку; забезпечення процесу освоєння вихователями та батьками інноваційних технологій організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору;
- можливість практичної реалізації засвоєних знань та сформованих вмінь щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку;
- психологічний супровід вихователів та батьків у процесі впровадження засвоєних ними знань та сформованих вмінь щодо якісної організації ігрового простору дошкільників.

Основними програмними заходами є:

1. Створення проєкту розвитку у вихователів та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку. В основі проєкту покладено сприяння усвідомленню вихователями й батьками того факту, що якість організації ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього

ігрового простору суттєво впливає на розвиток руху, гри, тілесності, активної життєвої позиції, цікавості й творчості дитини дошкільного віку.

2. Тренінг-семінар для вихователів закладів дошкільної освіти «Психологічні шляхи й засоби удосконалення якості організації ігрового простору дошкільника в умовах ігрового середовища закладу дошкільної освіти», проведений на базі Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад №30 Вінницької міської ради»; Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №27 «Вишенька», м. Кропивницький Кіровоградської області; Структурного підрозділу дошкільної освіти Золочівського закладу загальної середньої освіти I - II ступенів "Школа радості" Золочівської міської ради Золочівського району Львівської області; Дошкільної ланки Миргородської гімназії №2 «Гелікон» Миргородської міської ради Полтавської області. Апробація психолого-педагогічних засобів розвитку у вихователів та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку.

3. Конструювання та апробація тренінгу «Розвитку готовності батьків до організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку з врахування еколого-психологічного підходу». Апробація психолого-педагогічних засобів розвитку готовності батьків до організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку з врахування еколого-психологічного підходу.

4. Організаційно-діяльнісна гра «Проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору».

Зупинимось більш детально на кожному програмному заході підготовки вихователів та батьків до організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору з врахуванням еколого-психологічного підходу, в основу якого покладено соціальну ситуацію розвитку дошкільника.

Перший програмний захід, спрямований на створення організаційного проєкту формування і розвитку у вихователів та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку. Захід передбачав визначення шляхів та умов розвитку готовності вихователів та батьків до використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дошкільників. Програмний захід являє собою авторське спеціально організоване навчання вихователів і батьків в контексті важливості, необхідності та можливостей використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку. Таку роботу з батьками та вихователями можна розглядати як один з різновидів кросформатного навчання, принципами якого є уникання впливу усталених норм, стереотипів, алгоритмів і формальних принципів на процес організації ігрового простору дошкільників. У процесі роботи з вихователями та батьками в спеціально організованому середовищі створюються комфортні, безпримусові, вільні, за власним бажанням, умови усвідомлення необхідності й важливості використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку. Вихователі та батьки мають змогу проаналізувати важливість та дієвість гармонійного поєднання якості організації ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору. Розроблений проєкт спрямований на формування цілісного бачення й структурування процесу якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку за чотирма, виділеними нами, компонентами: організаційним, матеріальним, змістовим та особистісним. Особлива увага нами була зосереджена на розвитку компетентностей щодо якісної організації ігрового простору за особистісним компонентом.

Цілями створення проєкту розвитку у вихователів та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку є: розширення рівня обізнаності вихователів та батьків щодо сутності еколого-психологічного

підходу в організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору; оптимізація ставлення вихователів та батьків до необхідності врахування в процесі організації ігрового простору дітей дошкільного віку особистісного компоненту; сприяння виробленню вихователями та батьками суб'єктної позиції щодо необхідності й важливості використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку; стимулювання готовності вихователів та батьків до впровадження еколого-психологічного підходу в організацію ігрового простору дітей дошкільного віку; підтримка розвитку вихователів та батьків у контексті їхнього прагнення до ефективної самостійної побудови ігрового простору дітей дошкільного віку з врахуванням еколого-психологічного підходу.

Наповнюючи змістом форми роботи з вихователями та батьками, ми використовували різноманітні навчальні моделі, зокрема соціальну, імітаційну і семіотичну. Соціальна модель містила ситуації і задачі, що імітують проблеми, які виникають під час неякісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку в умовах ігрового середовища закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору. Окреслені ситуацій й задачі розв'язуються у процесі діалогічної взаємодії психолога, вихователів та батьків. Таким чином, отримана інформація щодо проблемних моментів в організації ігрового простору дітей дошкільного віку набуває для вихователів та батьків особистісного сенсу; сприяє виробленню власного бачення щодо можливостей усунення проблемних моментів в організації ігрового просторі дошкільників; формує систему відповідних ставлень до можливих шляхів покращення якості організації ігрового простору дошкільників. У межах імітаційної навчальної моделі вихователі та батьки мали можливість співвіднести теоретичну інформацію щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку із реальною ситуацією організації ігрового простору дошкільників. Семіотична модель включала різного роду проблемні ситуації, задачі, завдання, що сприяли засвоєнню вихователями та

батьками значення та можливих шляхів вирішення проблеми покращення якості організації ігрового простору дітей дошкільного віку[196].

Розробляючи проєкт розвитку у вихователів та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку, ми ґрунтувались на чинниках ефективності роботи психолога, які були виділені Л. Орбан-Лембрик:

1) діяльність буде значно ефективнішою, якщо вихователі та батьки розв'язуватимуть реальні практичні проблеми в організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору;

2) здійснення навчання крізь призму власного бачення вихователями та батьками ситуації щодо неякісної організації ігрового простору дошкільників створює додаткову мотивацію та підвищує засвоєння ними ідей щодо необхідності й важливості використання еколого-психологічного підходу;

3) ефективне засвоєння інформації щодо організації ігрового простору дітей дошкільного віку передбачає розвиток вихователів та батьків у напрямку зміни їхніх поглядів, установок, норм, цінностей, уміння діяти у відповідності до засвоєних знань;

4) продуктивність роботи підвищується в умовах інтенсивного занурення вихователів та батьків в проблему організації ігрового простору дітей дошкільного віку в сучасних умовах; глибинної й змістової концентрації на шляхах покращення якості організації ігрового простору, що дає можливість відкрити внутрішні резерви вихователів та батьків щодо запровадження еколого-психологічного підходу в організацію ігрового простору дошкільників;

5) побудова процесу отримання знань та формування компетентностей вихователів і батьків щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку від складного до простого;

6) формування мотивації на подальше самостійне здобуття вихователями та батьками знань щодо системного покращення якості

організації ігрового простору, відмова від тактики інформування, при якій всі зусилля спрямовані на накопичення в пам'яті готових знань;

9) урахування як послідовності «від теорії до практики», так і навпаки «від дій до знань», що дозволяє розв'язувати проблему відбору необхідних знань, проблему мотивації звернення до тієї чи іншої інформації, формування на цій основі нового розуміння стратегії покращення якості організації ігрового простору дітей дошкільного віку [94].

Під час розробки нашого проєкту ми враховували низку положень гуманістичних психологів щодо можливостей розвитку вихователів та батьків в контексті розвитку переконань у необхідності покращення якості організації ігрового простору дошкільників. Так, К. Роджерс акцентував увагу на тому, що конструктивними будуть ті особистісні зміни, які відбуваються не стільки на рівні значень, скільки на рівні сенсів, тобто на імпліцитному рівні. Згідно окресленого підходу, нами передбачено роботу з вихователями та батьками в контексті процесу їхнього самопізнання щодо розуміння процесу організації ігрового простору дітей дошкільного віку, що сприяє не навчанню, а самостійному виробленню власних стратегій впровадження еколого-психологічного підходу в процес організації ігрового простору дошкільників. Такий підхід сприятиме переживанню вихователями та батьками отриманих знань та досвіду, що забезпечить високий рівень усвідомлення вихователями та батьками необхідності зміни пріоритетів в процесі якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку [231].

Варто зазначити, що під час створення проєкту розвитку у вихователів та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку значна увага зверталася на розвиток у здатності до рефлексії [159].

Розвиток здатності до рефлексії у вихователів та батьків з приводу організації ігрового простору дітей дошкільного віку забезпечить вироблення особистісного підходу в практичному впровадженні еколого-психологічного підходу в організації простору дітей дошкільного віку, зокрема відбудеться

перехід об'єктивних знань в особистісний смисл. Завдяки цьому у вихователів та батьків напрацюються гнучкі алгоритми покращення якості організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору. Усвідомлення вихователями та батьками результатів власного становлення в контексті умотивованості до створення сприятливих умов для особистісного розвитку дітей дошкільного віку є можливим за рахунок розвитку здатності до рефлексивності.

Оскільки рефлексивність добре розвивається у процесі самонавчання і практичної діяльності, то, на нашу думку, під час спеціально організованої роботи з вихователями і батьками щодо усвідомлення ними важливості якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку мають бути створені сприятливі умови для розвитку рефлексії щодо необхідності змін в усталених підходах, принципах і засобах організації ігрового простору закладів дошкільної освіти та домашніх ігрових просторів [229].

Створення проекту розвитку у вихователів та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку ґрунтується на:

- технологічних умовах: наочність у процесі навчання, системний і структурований підхід у відборі навчального матеріалу, проблемна, системна й особистісна орієнтація у роботі з вихователями та батьками;

- методичних умовах: поєднання теоретичних і практичних аспектів, використання проблемно-методологічного і проблемно-практичного підходів;

- мотиваційних умовах: формування мотивів запровадження еколого-психологічного підходу у процес організації ігрового простору закладів дошкільної освіти та домашніх ігрових просторів, потреби в подальшому зростанні щодо якісної організації ігрового простору дошкільників, позитивності мислення щодо необхідності змін в організації ігрового простору дітей дошкільного віку;

- перцептивно-мнемічних умовах: розвиток когнітивних аспектів в контексті запровадження еколого-психологічного підходу у формування

ігрового простору дітей дошкільного віку; мислєдїяльність вихователїв і батьків щодо впливу якості організації ігрового простору на особистісний розвиток дошкільників; цілеспрямована діяльність, орієнтована на формування усвідомленого, системного підходу до процесу організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору; усвідомлення і формування власного бачення щодо якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку.

Впровадження проєкту розвитку у вихователїв та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку базується на таких підходах: гуманістичному; акмеологічному; системному; компетентнісному; діяльнісному; особистісно-орієнтованому; аксіологічному.

Отже, проєкт розвитку у вихователїв та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку є складним утворенням, яке послїдовної реалізації кожного з етапів. Головним результатом реалізації проєкту є вихователї нового покоління, які розуміються на: важливості впливу якості організації ігрового простору на рівень особистісного розвитку дітей дошкільного віку; необхідності гармонійного поєднання якості організації двох видів простору: ігрового простору закладу дошкільної освіти і домашнього ігрового простору; актуальності рівня власної спроможності якісно організувати ігровий простір дітей дошкільного віку; усвідомленні необхідності тісної співпраці з батьками в контексті якості організації домашнього ігрового простору.

У рамках проєкту розвитку у вихователїв та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку було розроблено дві тренінги: тренінг-семінар для вихователїв закладів дошкільної освіти «Психологічні шляхи й засоби удосконалення якості організації ігрового простору дошкільника в умовах ігрового середовища закладу дошкільної освіти» (захід 2) та тренінг «Розвитку готовності батьків до організації домашнього ігрового простору

дітей дошкільного віку з врахуванням еколого-психологічного підходу» (захід 3).

Тренінг-семінар для вихователів закладів дошкільної освіти «Психологічні шляхи й засоби удосконалення якості організації ігрового простору дошкільника в умовах ігрового середовища закладу дошкільної освіти» включав декілька блоків:

Блок 1. Вивчення існуючих підходів та структури організації ігрового простору закладу дошкільної освіти. Особлива увага зверталась на відсутність дитиноцентрованої спрямованості в процесі організації ігрового простору закладу дошкільної освіти; недосконалість існуючих умов щодо формування у дітей дошкільного віку здатностей усвідомлювати власні можливості, виявляти ініціативу й усебічно реалізовувати себе; ігнорування низки аспектів щодо наповненості й взаємозв'язку структурних компонентів ігрового простору. Акцентувалась увага на тому, що недосконала організація ігрового простору дошкільників досить часто призводить до відсутності гармонійності у психічному, фізичному й особистісному розвитку дитини.

Блок 2. Пошук вихователями ідеї організації ігрового простору закладу дошкільної освіти з врахуванням еколого-психологічного підходу; розробка моделі впровадження запропонованої ідеї щодо якісної організації ігрового простору закладу дошкільної освіти в практику власної діяльності; складання плану реалізації ідеї. У другому блоці робота з вихователями була спрямована на пошук і розробку власної ідеї щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей закладу дошкільної освіти, яка б працювала і на зміну рівня усвідомлення учасниками тренінгу важливості зміни орієнтирів у розвитку ігрового простору закладів дошкільної освіти, і на формування мотивації впровадження розробленої ідеї у діяльність конкретного закладу дошкільної освіти.

Блок 3. Визначення часових меж щодо етапів впровадження запропонованої моделі якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку в умовах закладу дошкільної освіти; встановлення можливих

обмежень та труднощів у реалізації кожного пункту плану запропонованої ідеї; просування ідеї організації ігрового простору закладів дошкільної освіти на основі еколого-психологічного підходу серед колег та керівництва; ознайомлення батьків із необхідністю, особливостями та очікуваними результатами впровадження розробленої моделі організації ігрового простору дітей дошкільного віку.

Блок 4. Безпосереднє впровадження запропонованої і розробленої ідеї щодо еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей закладів дошкільної освіти. Важливою умовою четвертого етапу був супровід вихователів закладів дошкільної освіти у процесі впровадження ними розробленої ідеї покращення організації ігрового простору дітей дошкільного віку з врахуванням еколого-психологічного підходу. Супровід вихователів будувався на принципах толерантності, взаємодопомоги та творчої взаємодії й сприяв розвитку самостійності і відповідальності в контексті змін ігрового простору дітей дошкільного віку.

Отже, тренінг-семінар для вихователів закладів дошкільної освіти «Психологічні шляхи й засоби удосконалення якості організації ігрового простору дошкільника в умовах ігрового середовища закладу дошкільної освіти» був спрямований на розуміння того, що рівень і особливості взаємодії дошкільників в ігровому просторі є важливим засобом формування у них соціальної єдності й розвитку їхніх здатностей до співробітництва, взаємодопомоги, лідерства, розподілу обов'язків та дотримання правил.

Тренінг «Розвитку готовності батьків до організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку з врахуванням еколого-психологічного підходу» ґрунтувався на роботі з батьками щодо їхнього усвідомлення важливості організації домашнього ігрового простору в контексті його впливу на особистісний розвиток їхньої дитини. В процесі роботи зверталась увага на принципи організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку відображені в компонентах структурної моделі ігрового простору дошкільника; на особливостях впливу якості

організації домашнього ігрового простору на розвиток у дошкільників самостійності, креативності, пізнавальної активності й формування моральних норм. У процесі проведення тренінгу піднімалось питання щодо важливої ролі батьків в організації домашнього ігрового простору, оскільки саме від їхньої готовності до змін залежить успіх розробки й ефективність впровадження нової моделі організації домашнього ігрового простору.

Тренінг включав декілька блоків:

Блок 1. Робота з батьками щодо усвідомлення ними необхідності зміни власних підходів до процесу організації домашнього ігрового простору. Під час роботи зверталась увага на те, що носіями інновацій у використанні еколого-психологічного підходу в процесі організації ігрового простору можуть виступати лише творчі особистості, які здатні до рефлексії (спроможність батьків до самопізнання, самовизначення й осмислення ними існуючих в їхній сім'ї підходів до організації ігрового простору дітей; аналізу власних дій в організації ігрового простору); саморозвитку (використання творчих підходів в організації домашнього ігрового простору; ставлення до власного зростання в контексті покращення якості організації ігрового простору; бажання втілювати в життя кращі інноваційні підходи щодо організації домашнього ігрового простору); самоактуалізації (прагнення батьків до виявлення своїх особистісних можливостей в якісній організації ігрового простору дітей). З метою розвитку зазначених якостей у батьків, в умовах тренінгової роботи, були створені умови для розвитку мотивація самовдосконалення у сфері проектування домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку.

Блок 2. Для вирішення завдань окреслених в першому блоці, нами використовувалась психолого-педагогічна технологія корекції процесу самовдосконалення батьків в контексті використання еколого-психологічного підходу під час організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку. Акцент було зроблено на формуванні їхньої готовності та спроможності до впровадження набутих знань та сформованих компетентностей щодо

якісної організації домашнього ігрового простору. Складовими такої діяльності ми розглядали: модель корекції сімейного середовища щодо мотивації якісної організації домашнього ігрового простору дітей; модель корекції мотивації самовдосконалення обох батьків у напрямку використання еколого-психологічного підходу в організації домашнього ігрового простору.

Блок 3. Спрямований на розуміння сутності й звернення уваги на змістовий компонент в організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку. Здійснювалась робота над усвідомленням батьками тих фактів, що: ігрова діяльність не є даремним заняттям, яке забирає в дитини багато часу; навчальна діяльність для дітей дошкільного віку не може бути пріоритетнішою над ігровою діяльністю; штучне прискорення розвитку дитини може їй шкодити; варто більше уваги приділяти сюжету гри та рівню проникнення дитини в гру; у грі відбувається первинна, емоційно-дієва орієнтація в різноманітності й змісті людської діяльності, виникає усвідомлення дитиною власного місця в системі взаємодії з дорослими.

Блок 4. Робота над розумінням сутності й специфіки організаційного компоненту ігрового простору дитини дошкільного віку. Формування розуміння того, що: кольорова гама дитячої кімнати, якісні меблі й шпалери, килим і дороговартісні іграшки не є визначальним в організаційному компоненті; ігровий простір дитини дошкільного віку має бути динамічним і мобільним, тобто дошкільник має знаходитись в середовищі вільного вибору дій, яке формує мотивацію до активного його використання; іграшки, матеріали й обладнання мають легко переноситися з однієї частини приміщення в іншу; ігровий простір повинен стати джерелом знань дитини, її соціального досвіду, в тому числі й ігрового.

Блок 5. Робота над з'ясуванням особливостей та специфіки врахування матеріального компоненту в процесі коригування якості організації домашнього ігрового простору. Формування розуміння того, що: варто звертати увагу не лише на наповненість домашнього ігрового простору власної дитини різноманітними іграшками, але й на якісні та змістові

характеристики іграшки; важливо наповнювати домашній ігровий простір дошкільника різного роду матеріалами й обладнанням, які мають бути поліфункціональними, тобто дитина повинна мати можливість по-різному їх використовувати, залежно від мети ігрової діяльності.

Блок 6. Опрацювання ролі й значення особистісного компоненту в якісній організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку. Формування розуміння того, що: для того, аби матеріали, обладнання та іграшки служили інструментом психічного розвитку дитини, необхідно навчити дітей грати з ними; батькам важливо брати активну, безпосередню участь в іграх власних дітей. У зв'язку з тим, що фокус-групове дослідження показало, що переважній більшості батьків притаманні нульовий, перший або третій рівні активності, то наша робота була спрямована на усвідомлення батьками важливості власної залученості до активності дитини.

Блок 7. Розроблення батьками власного, індивідуального плану покращення якості організації домашнього ігрового простору в контексті чотирьох розглянутих складових. Цей блок дав нам можливість зафіксувати зміну позиції батьків стосовно розуміння ними необхідності дотримання структурного підходу в організації домашнього ігрового простору й наявності у них мотивації до використання еколого-психологічного підходу в організації домашнього ігрового простору дошкільників.

Проведення тренінгу «Розвитку готовності батьків до організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку з врахуванням еколого-психологічного підходу» дало нам можливість: сформувати певні орієнтири у батьків щодо процесі якісної організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку; виявити батьків, які є найбільш готовими до впровадження інноваційних технологій в організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку, опираючись на яких стає можливим формування відповідної культури організації ігрового простору в конкретному закладі дошкільної освіти. У нашому випадку це Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад №30 Вінницької міської ради»; Комунальний заклад

«Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №27 «Вишенька», м. Кропивницький Кіровоградської області; Структурний підрозділ дошкільної освіти Золочівського закладу загальної середньої освіти І - II ступенів "Школа радості" Золочівської міської ради Золочівського району Львівської області; Дошкільна ланка Миргородської гімназії №2 «Гелікон» Миргородської міської ради Полтавської області. Батьки змогли визначити свої сильні і слабкі сторони в організації домашнього ігрового простору власних дітей.

Шостим програмним заходом була організаційно-діяльнісна гра на тему: «Проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору». Ідея гри полягала у спільному пошуку вихователями та батьками шляхів гармонійного поєднання якості організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору. Проблемна ситуація, що передувала грі, полягала в тому, що існуючі проблеми в низькому рівні розвитку особистісних якостей дітей дошкільного віку пов'язані, як правило, з якістю організацію ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору. Існуючий підхід в організації ігрового простору дітей дошкільного віку є застарілим і таким, що втрачає свою дієвість, а особиста позиція вихователів та батьків в переважній більшості випадків визначається рамками існуючого підходу[163]. Ставилось завдання виявити можливі шляхи покращення якості організації ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку в контексті використання еколого-психологічного підходу.

У процесі гри забезпечувалося активне включення вихователів та батьків у проектну діяльність. Особистісна включеність вихователів та батьків досягалася шляхом застосування різних ігрових технологій, що допомагали в роботі з учасниками гри в контексті ініціювання, обґрунтування й детального опису шляхів втілення ідеї покращення якості організації ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору через їхнє гармонійне поєднання.

Метою організаційно-діяльнiсної гри був розвиток мотивації вихователів i батьків до спільного обговорення якості організації ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору; сприяння особистісному самовизначенню учасників щодо можливості, необхідності й бажання докладати спільні зусилля до якісної організації як ігрового простору закладу дошкільної освіти, так і домашнього ігрового простору.

Завданнями організаційно-діяльнiсної гри були: формування активної позиції вихователів i батьків щодо якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку; розвиток проєктувальних умінь організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору; оптимізація взаємин вихователів i батьків в контексті їхньої співпраці щодо якісної організації ігрового простору дітей дошкільного віку; з'ясування усвідомлення вихователями i батьками впливу якості організації ігрового простору на особистісний розвиток дітей дошкільного віку; формування в учасників уявлень про актуальність та перспективність застосування еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку.

Оргпроект гри

1-й етап. Проблематизація існуючих уявлень про особливості організації ігрового простору дітей дошкільного віку, його впливу на особистісний розвиток дошкільника. Питання 1-го етапу: що реально знають, вміють i демонструють вихователів та батьки щодо гармонійного поєднання якості організації двох видів простору: ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору. Тривалість - 3,5 дні.

2-й етап. Побудова понять «ігровий простір закладу дошкільної освіти», «домашній ігровий простір», «взаємозв'язок ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору». Тривалість - 1 день.

3-й етап. Перехід у проєктний режим. Проєктування нових форм спільної організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та

домашнього ігрового простору з врахування еколого-психологічного підходу. Тривалість - 2 дні.

4-й етап. Оформлення цілей і завдань на найближче майбутнє щодо співпраці в контексті якісної організації й гармонійного поєднання ігрового простору закладу дошкільної освіти й домашнього ігрового простору. .
Рефлексивна складова.

Отже, впровадження програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку дало можливість: забезпечити подолання розриву між організацією ігрового простору закладу дошкільної освіти і домашнього ігрового простору: сприяти усвідомленню вихователями та батьками важливості використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку; сформувати визначення шляхів взаємодії вихователів та батьків у процесі організації ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору; визначити структурне бачення вихователів і батьків щодо впливу якості організації ігрового простору дітей дошкільного віку на особистісний розвиток дошкільника.

3.3. Оцінка ефективності впроваджених програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку

За результатами роботи з батьками та вихователями щодо впровадження програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку нами був проведений контрольний експеримент з метою виявлення їх ефективності.

Повторний зріз здійснювався після реалізації чотирьох, запропонованих нами, програмних заходів, зокрема:

– створення проєкту розвитку у вихователів та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в

організації ігрового простору дітей дошкільного віку;

– проведення тренінг-семінару для вихователів закладів дошкільної освіти «Психологічні шляхи й засоби удосконалення якості організації ігрового простору дошкільника в умовах ігрового середовища закладу дошкільної освіти», проведеного на базі Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад №30 Вінницької міської ради»; Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №27 «Вишенька», м. Кропивницький Кіровоградської області; Структурного підрозділу дошкільної освіти Золочівського закладу загальної середньої освіти І - II ступенів "Школа радості" Золочівської міської ради Золочівського району Львівської області; Дошкільної ланки Миргородської гімназії №2 «Гелікон» Миргородської міської ради Полтавської області;

– проведення тренінгу «Розвитку готовності батьків до організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку з врахування еколого-психологічного підходу»;

– проведення організаційно-діяльничої гри на тему: «Проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору».

Нами було проведено повторну діагностику з дітьми дошкільного віку за вимірюваними в констатувальній частині показниками. Отримані дані ми порівняли з даними констатувальної частини. При цьому використано непараметричні Т-критерії Вілкоксона і G - критерій знаків (Мак-Немара) для двох зв'язаних вибірок. Ці критерії дозволили визначити спрямованість змін, тобто показали, що зсув показників у одному напрямку є більш інтенсивним у порівнянні з іншим.

Результати обрахунку наведено в додатку Л, таблиця Л.1. Статистична перевірка отриманих показників ефективності впроваджених програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку подано у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Статистична перевірка отриманих показників ефективності
впровадження програмних заходів еколого-психологічної організації
ігрового простору дитини дошкільного віку**

	Z	Асимптотична значимість (2- стороння)
Автономність після - Автономність	-,759b	0,448
Пізнавальна мотивація після - Пізнавальна мотивація	-1,613b	0,107
Пізнавальна активність після - Пізнавальна активність	-,646b	0,518
Стійкість пізнавальної активності після - Стійкість пізнавальної активності	-,470b	0,638
Моральність після - Моральність	-2,333b	0,02
Креативність після - Креативність	-1,819b	0,069
Співробітництво після - Співробітництво	-1,000b	0,317
Розподіл обов'язків після - Розподіл обов'язків	-1,890b	0,059
Дотримання правил після - Дотримання правил	-2,530b	0,011
Товариськість після - Товариськість	-2,000b	0,046
Емпатія після - Емпатія	-,378c	0,705
Лідерство - конформізм після - Лідерство – конформізм	-1,807b	0,071
Гнучкість - ригідність після - Гнучкість – ригідність	-2,640b	0,008

Згідно отриманих результатів можна бачити, що значимі зміни було зафіксовано за наступними показниками:

- «Моральність» (z-перетворення становило - 2,333; $p < 0,05$) – відбулися позитивні зміни у рівні усвідомлення основних моральних категорій дошкільниками: збільшилася кількість дітей, які усвідомлюють та розрізняють основні моральні категорії, не тільки правильно оцінюють поведінку однолітків, але й мотивують свій вибір, називаючи моральні/аморальні якості особистості;

- «Гнучкість - ригідність» (z-перетворення становило -2,640; $p < 0,01$) – констатовано позитивний зсув у збільшенні кількості дітей дошкільного віку готових до зміни поведінки в залежності від різних обставин, прояву гнучкості в діяльності;

- «Товариськість» (z-перетворення становило -2,000; $p < 0,05$) – відбувся позитивний зсув у збільшенні дошкільників, яких ми характеризуємо як дружелюбних, прагнучих до спілкування з однолітками, готових домовлятися, зважати на потреби інших, йти на поступки;

- «Дотримання правил» (z-перетворення становило -2,530; $p < 0,05$) – констатовано позитивні зміни у бажанні дошкільників домовлятися, поступатися, узгоджувати дії при виконанні спільної діяльності.

Повні статистичні матриці наведені в додатку Л.

Отже, після впровадження програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку відбулися позитивні зміни у рівні усвідомлення моральних категорій дошкільниками, розвитку навичок їхньої соціальної взаємодії, вдосконаленні здатності налагоджувати та підтримувати комунікацію, виробленні поведінкової гнучкості.

Наступним кроком було здійснення кластерного аналізу. При цьому ми застосовували аналогічну першій частині двоетапну процедуру кластеризації. Розрахункові таблиці представлені у Додатку Л, таблиця Л 2. Результатом виконання даної процедури також, як і в констатувальній частині, був поділ на три кластери. Центроїди за кожним кластером подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

**Середні значення і середньо-квадратичні відхилення
вимірюваних показників за кластерами**

Центроїди		Кластер			Об'єднаний
		1	2	3	
Автономність	Середнє	10,5	6,81	5,46	6,98
	Сер. кв. відх.	2,256	1,807	1,379	2,423
Пізнавальна мотивація	Середнє	12,89	12,11	10,63	11,76
	Сер. кв. відх.	1,844	2,623	1,972	2,442
Пізнавальна активність	Середнє	13,83	12,12	11,37	12,16
	Сер. кв. відх.	1,295	2,536	2,522	2,492
Стійкість пізнавальної активності	Середнє	28,67	26,25	22,8	25,55
	Сер. кв. відх.	1,879	4,885	4,262	4,771
Креативність	Середнє	7,8278	6,875 4	6,1514	6,8009
	Сер. кв. відх.	0,7193	0,983	0,9188	1,07392
		2	3	8	
Емпатія	Середнє	8,28	6,63	4,51	6,23
	Сер. кв. відх.	0,669	1,799	1,597	2,062
Конформізм - лідерство	Середнє	8,39	7,61	5,74	7,15
	Сер. кв. відх.	0,85	0,861	1,738	1,561
Ригідність - гнучкість	Середнє	10,5	6,81	5,46	6,98
	Сер. кв. відх.	2,256	1,807	1,379	2,423

Згідно отриманих результатів, вибірка за значеннями вимірюваних показників розподілилася на три групи досліджуваних. Перший кластер –

найбільший, який увібрав у себе середні значення показників, другий – високі, а третій – низькі значення.

Констатуємо, що у відсотковому плані 2-й і 3-й кластери зазнали змін. При цьому об'єм 1-го найбільшого кластера змінився не істотно – знизився лише на 2% (з 61,4% до 59,13%). Результати кластерного аналізу представлені на рисунку 3.1.

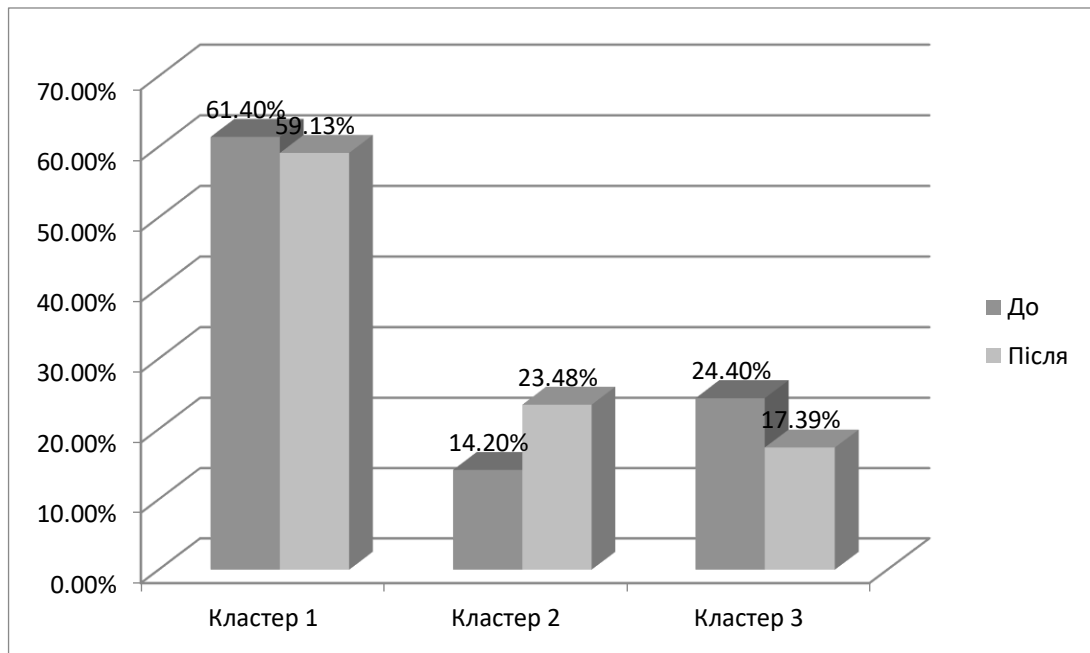


Рис. 3.1. Зміни кластерної структури після проведення формувальної частини експерименту

Як бачимо, об'єм проблемної групи (кластер 3) зменшився на 7%, а, «еталонної» групи (кластер 2) збільшився на 9%. Тобто відбулася певна «здвигка», в частини досліджуваних підвищився рівень деяких з вимірюваних показників. При чому, як в дошкільнят з проблемної групи, так і в дошкільнят з так званої «нормальної» групи, тобто з середніми рівнями показників (кластер 1).

Разом з тим варто відзначити, що вказані зміни не є значимими: за критерієм хі-квадрат дорівнює 4,273, при пороговому значенні 5,991 ($p < 0,05$ з 2 ст. свободи).

Тож ми можемо засвідчити, що зафіксовані в результаті формувальної частини експерименту зміни чітко відображують позитивну тенденцію впливу застосування розробленої нами технології на розвиток соціальної складової (адекватності соціальної поведінки, соціальної норми), особистісно-етичної (моральність) в досліджуваних дошкільнят. При цьому важливим стримуючим їхній розвиток чинником виявився показник ригідності, при роботі з яким можна констатувати неспецифічне підвищення рівнів показників комунікативного компонента і креативності.

Висновки до третього розділу

Еколого-психологічний підхід у проєктуванні ігрового простору дітей дошкільного віку є тим процесом, за допомогою якого створюються умови для рефлексивного розвивального середовища, що забезпечує можливість свободи вибору дошкільником власної ігрової діяльності й переходу від однієї до іншої; гнучкості й відвертості у ставленні до ігрової діяльності і взаємодії як із боку дитини, так і з боку дорослого; стимулюванні можливостей ігрового вибору і творчості як із боку дорослого, так і з боку дитини.

Важливим структурним елементом технології проєктування ігрового простору дітей дошкільного віку є дослідницька діяльність вихователів та батьків.

Еколого-психологічний підхід у проєктуванні домашнього ігрового простору дітей дошкільного окреслює спрямування процесу організації домашнього ігрового простору на соціально-особистісний розвиток дошкільника; визначається мотивованістю батьків до безпосереднього їхнього включення в ігрову діяльність дітей; передбачає усвідомлення батьками того факту, що якість ігрової діяльності дітей дошкільного віку залежить від створеної в родині відповідної психологічної атмосфери; враховує мотивацію дитини дошкільного віку до пізнання оточуючої дійсності й бажання батьків включатися в пізнавальну взаємодію з дітьми.

Еколого-психологічний підхід у проектуванні ігрового простору закладу дошкільної освіти реалізується в контексті дитиноцентрованої парадигми; спрямовується на розвиток індивідуальних можливостей дитини в різних аспектах людського буття, формування внутрішньої свободи і самостійності дитини у відносинах з людьми, які її оточують, і довкіллям; ґрунтується на розвивальній і охоронній парадигмі з погляду фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я дитини.

Проектування якісної організації домашнього ігрового простору та ігрового простору закладу дошкільної освіти є вагомим чинником процесу модернізації соціальної взаємодії між дитиною дошкільного віку, однолітками та значимими дорослими, й визначає інноваційний підхід до змістового, матеріального, організаційного та особистісного наповнення ігрового простору дитини дошкільного віку.

Програмні заходи еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку ґрунтуються на низці еколого-психологічних технологій, засвоєння яких сприяло формуванню й ускладненню структури міжособистісної взаємодії дошкільників через диференціацію, інтеграцію і гармонізацію.

Основними програмними заходами визначено: створення проекту розвитку у вихователів та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку; організація тренінг-семінару для вихователів закладів дошкільної освіти «Психологічні шляхи й засоби удосконалення якості організації ігрового простору дошкільника в умовах ігрового середовища закладу дошкільної освіти» й тренінгу «Розвитку готовності батьків до організації домашнього ігрового простору дітей дошкільного віку з врахування еколого-психологічного підходу»; проведення організаційно-діяльній гри «Проектування ігрового простору закладу дошкільної освіти та домашнього ігрового простору».

Повторна діагностика дітей дошкільного віку за вимірюваними в констатувальній частині показниками показала значимі зміни за наступними показниками: «Моральність»; «Гнучкість - ригідність»; «Товариськість»; «Дотримання правил».

Після впровадження програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку відбулися позитивні зміни у рівні усвідомлення дошкільниками моральних категорій, розвитку навичок їхньої соціальної взаємодії, вдосконаленні здатності налагоджувати та підтримувати комунікацію, виробленні поведінкової гнучкості.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми організації ігрового простору дітей дошкільного віку, що виявляється в застосуванні еколого-психологічного підходу, який передбачає максимальне врахування психологічних особливостей соціальної ситуації розвитку дитини дошкільного віку в якій відображаються основні аспекти взаємодії дитини з оточуючими людьми: сім'єю, однолітками, іншими значимими дорослими.

Аналіз і узагальнення теоретико-методологічних засад та експериментальних результатів дослідження зазначеної проблеми дають підстави для наступних висновків:

1. Ігровий простір дитини дошкільного віку є своєрідним узагальненим образом ситуацій, які створюються для прояву самостійних дій дитини, її пізнавальної, практичної й творчої активності. Ігровий простір надає можливість дитині дошкільного віку адаптуватися до життя в суспільстві та на належному рівні зрозуміти й засвоїти специфіку суспільної взаємодії. Організація ігрового простору дитини дошкільного віку має ґрунтуватись на новітньому підході, в основу якого покладено пріоритетність концепції особистісно-орієнтованого спрямування в розвитку дитини дошкільного віку. Особливий акцент у процесі організації ігрового простору варто робити на створенні можливостей для саморозвитку дитини дошкільного віку, що сприятиме задоволенню її інтересів та потреб, впевненому просуванню індивідуальною траєкторією розвитку.

2. Доведено, що ігровий простір включає широкий спектр параметрів, які впливають на формування особистості дошкільника. Віковий потенціал дитини дошкільного віку не може бути реалізований за рамками ігрового простору. Активізація пізнавальної діяльності та особистісний розвиток дитини дошкільного віку значною мірою визначаються рівнем її включеності в ігровий процес, зміст та специфіка якого суттєво залежать від

особливостей організації ігрового простору. Виділяємо два види ігрового простору: ігровий простір закладу дошкільної освіти та домашній ігровий простір. Організація ігрового простору закладу дошкільної освіти суттєво впливає на формування соціального досвіду дитини дошкільного віку. Якісно організований ігровий простір в закладі дошкільної освіти створює умови вибудовування взаємин дошкільника з однолітками не на основі підкорення, як з дорослими, а з позицій рівності. Спілкування дошкільника з однолітками в межах якісно організованого ігрового простору впливає на формування навичок соціальної взаємодії, вдосконалення здатності підтримувати комунікацію та ділитись інформацією, вироблення поведінкової гнучкості через підкорення та домінування в ході гри, самооцінку, розвиток емпатії. Домашній ігровий простір покликаний розвивати самостійність в ігровій діяльності, пізнавальну активність, стійкість пізнавальних потреб, моральні норми й креативність. Включення дошкільника в ігрову діяльність в якісно організованому домашньому ігровому просторі сприятиме формуванню у нього самостійності й незалежності від дорослих; розширенню і ускладненню його взаємин з оточенням, що відкриє більші можливості для глибшого самоусвідомлення, оцінювання себе й інших.

3. За результатами емпіричного дослідження виявлено, що значення усіх показників особистісного розвитку дітей дошкільного віку, за виключенням автономності, в середньому вище 50%. Найвищі значення притаманні показникам пізнавальної активності (80%) і пізнавальної мотивації (77%), найнижчий – показнику автономності (46%). Внутрішній зв'язок більшості показників в досліджуваній вибірці засвідчив їх недостатню диференційованість. У результаті процедури факторизації даних було виділено три фактори: «Комунікативно-афективний», «Когнітивний» і «Етико-соціальний». Проведений двоетапний кластерний аналіз показав, що найбільший (61,4%) кластер 1, кластер 2 має показники вище середнього значення (14,2%), а кластер три - прояви нижче середнього рівня (24,4%). Аналіз факторної структури по трьом кластерам, дозволив зробити висновок,

що кластери 1 і 3 мають середньо й слабо розвинуті структури, а кластер 2 – чітку й диференційовану структуру.

Розроблено та апробовано програмні заходи еколого-психологічної організації ігрового простору дитини дошкільного віку, засвоєння яких сприяло формуванню й ускладненню структури міжособистісної взаємодії дошкільників через диференціацію, інтеграцію і гармонізацію. Основними програмними заходами визначено створення проєкту розвитку у вихователів та батьків компетентностей щодо використання еколого-психологічного підходу в організації ігрового простору дітей дошкільного віку; проведення тренінг-семінару для вихователів закладів дошкільної освіти, тренінгу для батьків й організаційно-діяльній гри. Повторна діагностика дітей дошкільного віку за вимірюваними в констатувальній частині показниками показала значимі зміни за наступними показниками: «Моральність»; «Гнучкість - ригідність»; «Товариськість»; «Дотримання правил». Результати формувальної частини дослідження показали, що об'єм кластеру 3 зменшився на 7%, а кластеру 2 збільшився на 9%, тобто відбувся позитивний зсув, у частини досліджуваних підвищився рівень вимірюваних показників. Зафіксовані зміни відображають позитивну тенденцію впливу розроблених і впроваджених програмних заходів еколого-психологічної організації ігрового простору дітей дошкільного віку на особистісний розвиток дітей дошкільного віку, зокрема, соціальну (адекватності соціальної поведінки, соціальної норми) й особистісно-етичну (моральність) складові.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеєнко Т. А. Казкові мандрівки до чарівного королівства творчості. *Обдарована дитина*. 2007. № 8. С. 43–50.
2. Агіляр Туклер В. В. Ініціативність дитини дошкільного віку як психолого-педагогічна проблема сучасності. *Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки* : матеріали VI щорічної Всеукр. наук.-практ. конф., 21 квітня 2016 р. Київ, 2016. С. 77–84.
3. Алексєєва М. І. Взаємодія батьків і дітей в сім'ї як виховний чинник. *Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях* : наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ, 2000. Вип. 20, ч. 1. С. 24–30.
4. Амікіна Д. Е. Розвиток мовленнєвих здібностей дошкільників у різному соціокультурному оточенні : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 19 с.
5. Андрощук О. В. Комп'ютерні ігри як засіб розвитку творчих здібностей старших дошкільників. *Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія* : зб. наук. пр. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 34. С. 137–142.
6. Байєр О. М. Розвиток саморегуляції старших дошкільників у взаємодії з однолітками і дорослими : дис. ... канд. психол. наук : 19.00. 07. Київ, 2008. 180 с.
7. Байєр О. М. Особливості формування соціальної впевненості дитини. *Практичний психолог: Дитячий садок*. 2013. № 4. С. 45–47.
8. Балацька Л. К. Уява в житті дитини. Київ : Знання, 1974. 48 с.
9. Барташнікова І. А. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-7 років : тести та ігри. Тернопіль : Богдан, 1998. 85 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Київ : Либідь, Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 2003. 280 с.

11. Бех І. Курс на діяльнісно-компетентнісний підхід. *Дошкільне виховання*. 2013. № 1. С. 2–5.
12. Беленька Г. В. Розвиток дитини-дошкільника: сучасні підходи та освітні технології : монографія. Київ, 2009. 272 с.
13. Беленька Г. В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ін-т проб. вих. НАПН України. Київ, 2012. 38 с.
14. Беленька Г. В. Формування ціннісних орієнтирів дітей дошкільного віку: Сінгапур – Україна, порівняльний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2019. №2. С. 6–13.
15. Беленька Г. В., Богініч О. Л., Машовець М. А. Здоров'я дитини від родини. Київ : СПД Богданова А. М., 2006. 220 с.
16. Біла І. М. Пізнавальна активність як вектор творчості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ : «Срібна хвиля», 2013. Т. XII. Вип 9. Психологія розвитку дошкільника. С. 4–18.
17. Білозерська С. Моральні цінності як регулятор поведінки молодшого школяра. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог : Вид-во НаУ «Острозька академія», 2008. Вип. 10. Психологія. С. 17–23.
18. Бобро Л. В. Обґрунтування моделі оптимізації процесу виховання у дітей старшого дошкільного віку уміння долати страх. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (6.2). С. 106–109.
19. Богданова С. А. Проблема визначення структури пізнавальної активності в контексті суб'єктивно-діяльнісного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2013. № 42. С.8–14.
20. Богініч О. Л. Сутність здоров'язберігаючого середовища у життєдіяльності дітей дошкільного віку. *Вісник Прикарпатського*

університету. Педагогіка. Івано-Франківськ : Педагогічний інститут ПНУ ім. В. Стефаника. 2008. Вип. XVII–XVIII. С. 191–199.

21. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей (від народження до 7 років) : монографія. Київ, 2004. 374 с.

22. Богуш. А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Київ : Видавничий дім «Слово», 2008. 256 с.

23. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі : підручник для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2010. 408 с.

24. Бойко Л. Створення предметно-ігрового середовища для дітей раннього віку. *Вихователь-методист дошкільного закладу* : щомісячний спеціалізований журнал. 2009. № 1. С. 57–62.

25. Бондар О. П. Психологічні особливості організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку. *Науковий журнал «Габітус»*. Одеса, 2020. Вип. 15. С. 230–234. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.39>

26. Бондар О. П. Психологічні особливості організації ігрового простору дитини дошкільного віку з використанням українських народних ремесел. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. Львів, 2021. Вип. 10. С. 12–17. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.2>

27. Бондар О. П. Психологічні особливості проектування ігрового простору дитини дошкільного віку. *Вчені записки Таврійського національного університету імені І. В. Вернадського. Серія: Психологія*. Київ, 2020. Т. 31 (70) № 4. С. 90–95. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/13>

28. Бондар О. П. Теоретичні підходи до вивчення феномену гри й ігрового простору дитини. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. Дніпро, 2021. Вип. 3. С. 82–86. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2021.3.14>

29. Бондар О. П., Паламарчук О. М., Чухрій І. В., Комар Т. О. Роль українських народних ремесел у соціально-психологічній адаптації дітей з інвалідністю : навчально-методичний посібник. Вінниця, 2021. 102 с.
30. Бондаренко Н. Педагогічні умови формування ціннісних орієнтацій у старших дошкільників засобами масової комунікації. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти* : зб. наук. пр. ДВНЗ Донбаський державний педагогічний університет. 2017. Вип. 5 (1). С. 122–131.
31. Бондарчук Ю. С. Принципи проектування дитячого ігрового середовища в закладах громадського призначення : автореферат дис. ... канд. Мистецтвознавства : 17.00.07. Харків, 2016. 23 с.
32. Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 3. С. 26–33.
33. Брежнєва О. Г. Формування пізнавальної активності у старших дошкільників. *Дошкільне виховання*. 1998. № 2. С. 12–14.
34. Ваганова Н. А. Розуміння старшими дошкільниками нової інформації у вербальній і візуальній формах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 200 с.
35. Василенко Л. П. Психологічні умови засвоєння моральних норм дітьми дошкільного віку. *Моральна свідомість та 179 самосвідомість особистості* : монографія. Дрогобич, 2009. С. 76–93.
36. Васильєва О. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами міжпредметних зв'язків : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 18 с.
37. Венгер Л. Розвиток уваги, пам'яті і уяви в дошкільному віці. *Дошкільне виховання*. 1974. № 12. С. 24–30.
38. Венгер Н. Ю. Шлях до розвитку творчості. *Дошкільне виховання*. 1982. № 11. С. 32–38.

39. Вернік О. Л. Життєдіяльність особистості як предмет психологічного дослідження. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Т. VII. Екологічна психологія. Вип. 36. С. 93–102.

40. Виховання духовності особистості : навч.-метод. посіб. / М. Й. Боришевський та ін. ; за заг. ред. М. Й. Боришевського. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 104 с.

41. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : метод. посіб. / Г. Беленька та ін. ; за заг. ред. Н. Гавриш. Харків : Мадрид, 2015. 220 с.

42. Візнюк І. М. Особливості розвитку емпатії у дітей дошкільного віку. *Таврійський національний університет імені І. В. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72). № 6, С. 34–39. URL: http://www.psych.vernadskeyournals.in.ua/journal/6_2022/7.pdf

43. Візнюк І. М. Еколого-психологічна компетентність організації ігрового простору дітей у дошкільних закладах освіти. *Науковий журнал «Габітус»*. 2022. Вип. 44. С. 63–67. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/44-2022/10.pdf>

44. Вовчик-Блакитна О. О. Індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини: стратегії педагогічного супроводу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 4. С. 1–3.

45. Вовчик-Блакитна О. О. Особливості емоційного розвитку. *Психічний розвиток дитини-дошкільника*. Київ : Світич. 2004. С. 29–35.

46. Вовчик-Блакитна О. О. Співтворчість педагогів та батьків як умова розвитку особистісного потенціалу дитини. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. статей / за заг. ред. С. Д. Максименка, С. О. Ладивір. Київ : Мандрівець, 2006. Т. IV. Вип. 3. С. 27–41.

47. Волошина В. В. Розвиток пізнавальних інтересів у дошкільників та молодших школярів. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 52с.

48. Габа І. М. Особливості емоційної саморегуляції дітей дошкільного віку. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2022. 4 (57).

49. Габа І. М. Психологічний простір особистості. Секція 6. Соціальна Психологія. Юридична психологія. Науковий журнал «Габітус». 2022. Вип. 44. С. 236–241. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/44-2022/40.pdf>

50. Габа І. М. Соціально-психологічні особливості розвивального середовища закладу дошкільної освіти. *Таврійський національний університет імені І. В. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72). № 6. С. 40–45. URL: http://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2022/8.pdf

51. Гавриш Н. В. Інтеграційні процеси в системі дошкільної освіти. *Вісник Дніпропетровського ун-ту економіки та права імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2011. № 1 (1). С. 16–20. URL: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/...1/3.pdf.

52. Гавриш Н. В. Калейдоскоп інформаційно-ігрової творчості дітей : методичні рекомендації щодо використання коректурних таблиць. Київ : Видавничий дім «Слово», 2012. 256 с.

53. Гавриш Н. В. Проблема взаємозв'язку словесної творчості дошкільників з різними видами художньої діяльності. *Наука і освіта*. 2001. № 1. С. 107–112.

54. Гальченко В. М. Психологічні чинники розвитку винахідливості у дітей дошкільного віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 297 с.

55. Галян О. І. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості на етапі дошкільного дитинства. *Моральна свідомість та самосвідомість особистості* : монографія. Дрогобич, 2009. С.64–76.

56. Гарькавець О. М. Особливості розвитку пізнавальної сфери дошкільника під впливом інноваційних педагогічних технологій. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія*. 2011. № 937, Вип. 45. С. 39–43.

57. Гнатів І. Проблема дотримання моральних норм дитиною дошкільного віку. *Психологічні проблеми соціальної адаптації та правової реабілітації громадян*: зб. тез круглого столу (26 січня 2007 року). Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2007. С. 34–36.

58. Гончаренко Ю. В. Соціально-психологічні особливості якості життєвого простору особистості. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. Т. 7. Вип. 41. С. 108–116.

59. Горбатих В. В. Індивідуальні особливості самоставлення старшого дошкільника в структурі життєвих орієнтацій : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2019. 245 с.

60. Горецька О. В. Психологічні особливості ставлення батьків до дитини дошкільного віку. *Актуальні проблеми практичної психології* : зб. наук. пр. Херсон, 2009. Ч. 1. С. 277–287.

61. Гоян І. М., Палій А. А. Методи діагностики психічного розвитку дітей / за ред. А. А. Палія. Івано-Франківськ : Симфонія форте, 2014. 652 с.

62. Гріньова О. М., Терещенко Л. А. Дитяча психодіагностика : навч.-метод. посіб. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 227 с.

63. Грузинська І. М. До проблеми діагностики розвитку творчої уяви дітей старшого дошкільного віку. *Молодий вчений*. Херсон : Видавництво «Молодий вчений». 2018. № 2 (54). С. 71–76.

64. Грузинська І. М. Психологічні умови розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку: теоретичний аналіз проблеми. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Сер. 12 : Психологічні науки*. 2017. Вип. 5. С. 95–102.

65. Грузинська І. М. Модель формування творчої уяви дітей старшого дошкільного віку: змістові та організаційні аспекти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2018. № 3. С. 30–36.

66. Грузинська І. М. Психологічні умови розвитку творчої уяви дітей дошкільного віку: теоретичний аналіз проблеми. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, серія 12. Психологічні науки* : зб. наук. пр. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. № 5 (50). С. 95–102.
67. Гураш Л. Світ іграшки. *Дитячий садок*. 2005. № 1. С. 8–9.
68. Дитина у сучасному соціопросторі : навч. посіб. / Т. О. Піроженко та ін. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.
69. Діагностична діяльність психолога дошкільного навчального закладу : метод. посіб. Луганськ : Знання, 2006. 164 с.
70. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. М. Богуш та ін. Луганськ : Альмамастер, 2006. 368 с.
71. Довбня С. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації ігрової діяльності з дітьми дошкільного віку (на матеріалі спецкурсу «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку»). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5 (49). С. 211–219. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/13389/1/pednauk_2015_5_28.pdf.
72. Зайцева Л. Пізнаємо довкілля разом. *Дошкільне виховання*. 2012. № 8. С. 16–19.
73. Захарченко В. Мовленнєве спілкування у грі. *Дошкільне виховання*. 2000. № 12. С. 6–7.
74. Знанецька О. М. Методика дослідження феномену психологічного благополуччя: опис, адаптація, застосування. *Вісник Дніпропетровського ун-ту. Сер. Педагогіка і психологія*. Дніпро, 2006. Вип. 9. С.40–46.
75. Зубрицька І. В. Вікові аспекти розвитку моральних норм. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. Київ, 2008. Т. X, ч. 3. С. 181–188.
76. Ігрова діяльність старших дошкільників / упоряд. Н. Ф. Юрченко. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 304 с.

77. Індивідуалізація виховання в дитячому садку : метод. реком. / С. Є. Кулачківська та ін. Київ : Міленіум, 2005. 321 с.
78. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
79. Капштікова С. Дитина і соціум. *Дитячий садок*. 2012. № 21–23. С. 30–31.
80. Карабаєва І. Вивчення ставлення дітей старшого дошкільного віку до навколишнього світу. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Срібна Хвиля, 2012. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. С. 111–122.
81. Карабаєва І. І. Розвиток пізнавальної активності дошкільників в умовах середовища взаємодії дітей з дорослими. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. Т. 7. Вип. 25. С. 87–94.
82. Карабаєва І. І. Уява народжується в грі. *Дошкільне виховання*. 2007. № 10. С. 4–7.
83. Карабаєва І. І. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія дорослого з дитиною як чинник прийняття дошкільником соціально значущих моральних цінностей. 2017. 4 (13). URL: <http://www.appsychology.org.ua/data/jrn/v4/i13/10.pdf>.
84. Карасьова К. Самодіяльні ігри дитини. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
85. Карасьова К. В. Особливості розвитку соціально-ігрового простору дошкільника в творчій грі. *Вісник* : зб. наук. статей Київського міжнар. університету. Київ : КиМУ, 2006. Вип. 9. С. 39–47.
86. Карасьова К. В. Розвиток соціально-ігрового простору середовища як фактор особистісного зростання дитини. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за заг. ред. С. Д. Максименка, С. О. Ладивір. Київ : Мандрівець, 2006. Т. IV. Вип. 3. С. 73–78.

87. Кепканова О. Вплив медіасередовища на формування дитини. *Психолог*. 2012. № 7. С. 29–32.
88. Кіндрат І. Р. Інтеграційні засади побудови освітнього процесу в сучасному дошкільному навчальному закладі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22(2). С. 114–120.
89. Клименко В. В. Психологія творчості. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 479с.
90. Коган І. Коли дитині нічого нецікаво. *Психолог дошкілля*. 2012. № 1 (30). С. 10.
91. Комар Т. В. Батьківський стрес і проблемна поведінка дитини дошкільного віку. Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Сєверодонецьк, 2019. № 1 (57). Т. 1. С. 133–143. URL: http://tppjournal.com.ua/n57y2k22_tom_1_a12.html
92. Комар Т. В. Соціально-психологічні умови успішної соціальної адаптації вихованців закладів інституційного догляду та виховання дітей. Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Сєверодонецьк, 2019. № 3 (50). Т. 1. С. 189–201.
93. Кондратенко Р. В., Олійник В. Ф., Онищенко І. В. Діагностичний супровід розвитку та виховання старших дошкільників : навч.-метод. посіб. Кривий Ріг : КП ДВНЗ «КНУ», 2015. 224 с.
94. Кондратець І. В. Реалізація принципу елективності: свобода сучасної дитини у виборі діяльності. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Харків, 2019. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 15. С. 93–106.
95. Кононко О. Л. Запорука особистісного зростання дошкільника. *Дошкільне виховання*. 1999. № 10. С. 3–5.
96. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : монографія. Київ, 2000. 336 с.

97. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості в дошкільному дитинстві : навч. посіб. для ВНЗ. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
98. Котирло В. К. Гра, навчання та праця в житті дошкільника. Київ : Знання, 1968. 46 с.
99. Кочерга О. Психіка дошкільника: обстежуємо граючись. Правила обстеження психіки. Етапи обстеження. *Дошкілля*. 2012. № 1. С. 18–20.
100. Коширець В. В. Особистісний простір як умова соціальної адаптації: теоретичні конструкти аналізу. *Вісник Чернігівського національного університету. Серія: Психологічні науки*. Чернігів, 2010. Вип. 82. Т. 1. С. 267–270.
101. Крива Н. Л. Вивчення довіри старших дошкільників до значимих дорослих за методикою А. Сидоренкова. *Готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи : матеріали II Всеукраїнського науково-практичного семінару (20 травня 2021 року, Київ)*. Київ, 2021. С. 142–148. URL: <http://surl.li/ybwb>.
102. Крива Н. Л. Особливості прояву довіри до соціального оточення. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя, 2019. № 5. Т. 2. С. 83–87. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/5_2019/part_2/17.pdf.
103. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2-х ч. Київ : Освіта, 2009. Ч. 1. 302 с.
104. Кузьменко В. У. Багатокомпонентна структура технології розвитку індивідуальності дитини 3–7 років. *Актуальні проблеми психології. Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві* : зб. наук. статей Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за заг. ред. С. Д. Максименка, С. О. Ладивір. Київ, 2006. Т. IV. Вип. 3. С. 156–163.
105. Кузьменко В. У. Індивідуальний підхід як принцип розвитку індивідуальності дитини 3–7 років. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д.

Максименка, С. Є. Кулачківської. Київ : Нора–прінт, 2004. Т. IV, Вип. 2. С. 98–102.

106. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 354 с.

107. Кузьменко В. У. Теоретичні основи проблеми розвитку індивідуальності дитини. *Наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2004. Вип. 24. С. 194–205.

108. Кузьо О. Г. Вплив інформаційного простору на розвиток дитини дошкільного віку: погляд батьків. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. С. 138–143.

109. Кулачківська С. Є. Методи вивчення психічного розвитку дитини дошкільника : метод. посіб. для педагогів, практик психологів, студ. серед. і вищ. пед. закл. Київ : Світич, 2003. 40 с.

110. Кулачківська С. Є. Вихователь як фасилітатор особистісного зростання дитини. *Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях* : наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2000. Вип. 20. Ч. 2. С. 145–153.

111. Куліш І. Д. Розвиток довірливого ставлення до дорослих в ранньому онтогенезі. *Молодий вчений*. 2017. № 6. С. 239–242.

112. Кушнірик Н. Я. Гра як важливий засіб всебічного розвитку дітей дошкільного віку. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2010. Вип. 176. С. 79–82.

113. Лаврент'єва Т. П. Практична психологія для вихователя. Київ : Вища школа, 1993. 15 с.

114. Лаврент'єва Г. Розвивально-ігрове середовище. Європейський досвід та новітні підходи. *Палітра педагога*. 2001. № 4. С. 11–13.

115. Ладивір С. Жити і діяти разом з дитиною. Психолого-педагогічний супровід розвитку особистості. *Дошкільне виховання*. 2013. № 10. С. 6–9.

116. Ладивір С. О. Внутрішній світ дитини як проєкція життєдіяльності. *Дошкільне виховання*. 2006. № 5. С. 4–6.

117. Ладивір С. О. Пізнавальний розвиток старшого дошкільника. *Дошкільна освіта: науково-практичний журнал Запорізького обласного Ін-ту післядипломної педагогічної освіти. Запоріжжя* : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2009. № 3 (25). С. 12–22.
118. Ладивір С. Родинні уроки життя. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. ун-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Житомир : Рута, 2011. Т. IV. Вип. 7. Психологія розвитку дошкільника. С. 186–199.
119. Ладивір С. О. Розвивальний потенціал гри: використовуємо сповна. *Практичний психолог: Дитячий садок*. 2015. № 2. С. 4–8.
120. Ладивір С. О. Розвивальні можливості дослідницького методу навчання дошкільників. *Актуальні проблеми психології. Психологія розвитку дошкільника*: зб. наук. статей. Київ, 2007. Т. IV. Вип. IV. С. 95–105.
121. Ладивір С. О. Розвиток пізнавальної активності дітей у процесі їхнього спілкування з батьками. *Психологія*. Київ : Рад. школа, 1990. Вип. 34. С. 53–59.
122. Лапченко І. О. Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 237 с.
123. Лещук Г. В. Дошкільне соціальне середовище як фактор первинної соціалізації дитини. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2015. Вип. 36. С. 113–115.
124. Литвиненко І. Багатоканальна діяльність – засіб розвитку пізнавальної активності. *Дошкільне виховання*. 2002. № 4. С. 22–25.
125. Литвиненко І. С. Формування пізнавальної активності як засіб розвитку індивідуальності дошкільників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Миколаївський держ. педагогічний ун-т. Миколаїв, 2002. 191 с.
126. Луценко І. О. Спілкуємося на рівних: Організація комунікативно-мовленнєвої діяльності дошкільнят на засадах дитино центризму. *Дошкільне виховання*. 2015. № 1. С. 5–10.

127. Люблінська Г. О. Дитяча психологія. Київ : Вища школа, 1974. 356 с.
128. Магдисюк Л. І., Ковальчук Л. І., Павлова Б. В. Психологічно-профілактична корекція адикцій у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку (комп'ютерна залежність). *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020. № 3 (78), III квартал. С. 82–89. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-3\(78\)-82-89](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-3(78)-82-89)
129. Максименко С. Д. Особистість в психологічних дослідженнях : тексти / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя ; упоряд. С. Д. Максименко, М. В. Папуча ; за заг. ред. С. Д. Максименко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2005. 197 с.
130. Максименко С. Д. Психічне здоров'я дітей. *Психолог*. 2002. № 1. С. 2.
131. Максименко С. Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 31. С. 7–19.
132. Манилюк Ю. Оптимальна модель педагогічної взаємодії у дитсадку. *Дошкільне виховання*, 2012. № 8. С. 11–15.
133. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системним порушенням мовлення : дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2017. 502 с.
134. Марусинець М. Розвиток пізнавальної активності: психологічні умови та дидактичні засоби. *Дошкільне виховання*. 1999. № 12. С. 7–9.
135. Мдзелурі Т. В. Сім'я як основний чинник індивідуальної поведінки дошкільників. *Актуальні проблеми психології. Психологія розвитку дошкільника* : зб. наук. статей / за заг. ред. С. Д. Максименка, С. Є. Кулачківської. Київ, 2004. Т. IV. Вип. 2. С. 88–98.

136. Методи вивчення психічного розвитку дитини-дошкільника: метод. посіб. для педагогів, практ. психологів, студ. серед, і вищ. пед. закл. / С. Є Кулачківська та ін. Київ : Світич, 2003. 40 с.

137. Миргород О. І. Ігри з розвитку варіативності мислення для дітей старшого дошкільного віку. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»* : наук.-теорет. збірник. Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 14. С. 300–304.

138. Миргород О. І. Становлення варіативності мислення у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2009. 20 с.

139. Мішечкіна М. Є. Виховання впевненості в собі у дітей старшого дошкільного віку та молодого шкільного віку : монографія. Донецьк : ЮгоВосток, 2009. 243 с.

140. Мойзріст О. М. Вивчаємо особливості емоційного стану дитини. *Практичний психолог: Дитячий садок*. 2017. С. 15–22.

141. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир : Вид-во Рута, 2006. 320 с.

142. Моляко В. О. Стратегії творчої діяльності: школа / за заг. ред. В. О. Моляко. Київ : Освіта України, 2008. 702 с.

143. Мороз О. А. Сучасні підходи до діагностики уяви у дітей з тяжкими порушеннями мовлення старшого дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 27. С. 135–140.

144. Москалець В. П. Основний психологічний зміст та розвивально-особистісний потенціал ігрової діяльності. *Практична психологія та соціальна робота* : науково-практичний освітньометодичний журнал. 2009. С. 1–8.

145. Музика О. Л. Криза творчої особистості: суб'єктно-ціннісний підхід до типології. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. 2001. С. 63–72.

146. Науменко О. М. Діти-видумщики. *Психологічна газета*. 2010. № 14. С. 3–5.

147. Омеляненко А. В. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. 2008. 20 с.

148. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування : навч.-метод. посібник / за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 222 с.

149. Освітня програма «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку / Н. В. Гавриш та ін. ; за заг. наук. ред. Т. О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.

150. Особистість дошкільника: надії та перспективи розвитку: науково-методичний посібник / Т. О. Піроженко, та ін. Житомир, 2003. Ч.1, 2, 3. 176 с.

151. Остряньська О. А. Подолання комунікативних труднощів старшими дошкільниками у процесі формування міжособистісної злагоди. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 12. С. 40–43.

152. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу : навч. посібник. Київ : ЦУЛ, 2013. 296 с.

153. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіасередовищі : монографія. 2-е вид. Ніжин : Аспект-Поліграф, 2011. 480 с.

154. Піроженко Т. О. Загальнолюдські цінності як простір оцінювання дитиною оточуючої дійсності. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. Т. IV. Психологія обдарованості. Вип. 6. С. 140 – 149.

155. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 152 с.

156. Піроженко Т. О. Особистісний потенціал дошкільника: умови розвитку в сучасному суспільстві. *Дошкільне виховання*. 2012. № 1. С. 8–15.
157. Піроженко Т. О. Психічний розвиток дитини дошкільного віку: досвід роботи сучасного дошкільного навчального закладу. Запоріжжя, 2003. 168 с.
158. Піроженко Т. О. Психологічний супровід інноваційно-освітніх технологій в дитячому садку. Тернопіль, 2006. 48 с.
159. Піроженко Т. О. Становлення ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в сучасному соціокультурному середовищі. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ : Срібна хвиля, 2012. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 8. С. 212–224.
160. Піроженко Т. Особистість дошкільника: перспективи розвитку. Тернопіль : Мандрівець, 2010. 136 с.
161. Піроженко Т. О., Хартман О. Ю. Виховуємо дитину – зростаємо як батьки : навч.-метод. посіб. Тернопіль : Мандрівець, 2014. 168 с.
162. Піроженко Т. О., Хартман О. Ю. Парціальна програма з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей від 4 до 6-7 років «Вчимося жити разом». Київ : Алатон, 2016. 32 с.
163. Пісоцький В. П., Горянська А. М. Психічний розвиток особистості в онтогенезі : навч. посіб. Київ : КНТ, 2019. 144 с.
164. Потапова Л. В. Гра як засіб виховання особистості, історичний екскурс. Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Київ : Пед. думка, 2000. Кн. II. С. 49–54.
165. Прийняття дитиною цінностей : посібник / Т. О. Піроженко та ін. ; за ред. Т. О. Піроженко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 240 с.
166. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція) / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. У 2 ч. Київ : МЦФЕР-Україна, 2014.

167. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» / О. О. Андрієттіта ін. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 104 с.
168. Проценко О. В. Розвиток здібностей та обдарувань у дошкільників. Київ : Шкільний світ, 2011. 128 с.
169. Психічний розвиток дитини-дошкільника : навч. посіб. для педагогів, психологів, вихователів дит. дошк. закладів / С. Є. Кулачківська та ін. Київ : Світоч, 2004. 75 с.
170. Психологічна допомога батькам / упоряд. О. Главник. Київ : Шкільний світ, 2002. 112 с.
171. Пуйо О. І. Специфіка роботи з вихователями щодо формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників засобами рухливих ігор. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції. Тернопіль, 2020. С. 292–294.
172. Ригель О. В. Психологічна адаптація дошкільника в ситуації зміни соціального оточення : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 20 с.
173. Ригель О. В. Спостереження: провідний діагностичний метод у період адаптації. *Практичний психолог. Дитячий садок*. 2016. С. 12–23.
174. Савченко І. Д. Довіра як міждисциплінарне поняття. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. Глухів, 2011. Вип. 18. С. 144–148.
175. Савченко М. Вплив ігрової діяльності на виховання самостійності в дітей дошкільного віку. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 358–361. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/26.pdf
176. Семенцова О. М. Комунікативна діяльність та психологічний супровід її розвитку у дітей старшого дошкільного віку з ЗПР. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України : у 12 т. / за ред. проф. С. Д. Максименка. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Т. 4. Вип. 6. С. 169–176.

177. Семеняко Ю. Б. Виховання у дітей старшого дошкільного віку основ культури використання медіапродукції у закладах дошкільної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2019. 25 с.
178. Семчук С. І. Особливості впливу засобів масової інформації на соціалізацію дітей дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Умань, 2010. 226 с.
179. Синько О. В. Використання методики ТРВЗ в ігровій діяльності дошкільнят. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 2. С. 102–107.
180. Склярєнко Н. В., Авраменко Д. К., Христюк Ю. С. Основи дизайн-проекування дитячого простору : навч. посіб. для студентів денної та заочної форм навчання. Київ : Видавець Олег Філюк, 2014. 248с.
181. Соловйова Л. Допомагаємо дитині набути ціннісних орієнтацій. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. № 10. С. 30–31. URL: https://emetodyst.mcf.fr.ua/article.aspx?aid=603023&utm_source=pedrada.com.ua&utm_medium=refer&utm_campaign=content_link
182. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості : монографія / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : Педагогічна думка, 2015. 216 с.
183. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника : монографія / Т. О. Піроженко та ін. ; за ред. Т. О. Піроженко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 236 с.
184. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
185. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. С. 95–98, С. 176–185.
186. Сучасні діти – відображення цінностей дорослого світу : методичні рекомендації / Т. О. Піроженко та ін. ; за ред. Т. О. Піроженко. Київ ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 120 с.
187. Товкач І. Є. Аналіз індивідуальних характеристик структури прояву пізнавальної активності старших дошкільників : зб. наук. пр. Інституту

психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ : ТОВ «Срібна Хвиля», 2016. Т. IV. Психологія розвитку дошкільника. Вип. 12. С. 145–155.

188. Товкач І. Індивідуальні особливості дітей дошкільного віку в ракурсі теоретичних розробок педагогів і психологів. *Оновлення змісту, форма та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. Рівне : РДГУ, 2011. Вип. 2 (45). С. 123–126.

189. Товкач І. Є. Індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2017. 260 с.

190. Товкач І. Пізнавальний інтерес старшого дошкільника як один з вагомих мотиваційних тенденцій навчальної діяльності. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія* : зб. наук. пр. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 9. С. 118–123.

191. Товкач І. Є. Психологічні особливості прояву креативності у старшому дошкільному віці. *Молодий вчений*. 2015. Ч. 3, № 4 (19). С. 109–112.

192. Токарева Л. Формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників у сучасному соціопросторі. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології Г. С. Костюка. 2012. Т. 4. Вип. 8. С. 280–298. URL: http://lib.iitta.gov.ua/1901/1/ц.о.детей_4444.pdf

193. Третяк Р. Діти сучасного покоління. Допомога психолога в подоланні проблеми. *Психолог*. 2017. № 19. С. 35–39.

194. Федорова М. А. Виховання моральних цінностей у дітей дошкільного віку: діяльнісний аспект. *Збірник наукових праць Уманського державного університету ім. Павла Тичини*. Умань, 2014. Ч. 3. С. 357–363. URL: http://eprints.zu.edu.ua/22582/1/Умань_2014_Федорова_исправлено.

195. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. 2- е вид., доп. Київ : Академвидав, 2010. 456 с.

196. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Беленька та ін. ; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків : Друкарня Мадрид, 2015. 330 с.

197. Формуємо у старших дошкільників цілісне світобачення: навчально-методичний посібник / О. Л. Кононко та ін. Київ : Імекс-ЛТД, 2013. 260 с.
198. Христюк Ю. С. Питання класифікації дитячого ігрового середовища як об'єкту проектування. *Архітектура та екологія* : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 17–19 листопада 2014 р.). Київ, 2014. С. 294–296.
199. Ціннісні орієнтації дитини у дорослому світі : навч.-метод. посіб / Т. О. Піроженко та ін. Київ : Видавничий дім «Слово», 2016. 248 с.
200. Цюман Т. П., Нагула О. Л. Навчіть дитину захищатися : метод. посіб. / за заг. ред. Т. П. Цюман. Київ, 2015. 60 с.
201. Чурпіта Т. М. Соціально-педагогічні проблеми розвитку творчої уяви молодших школярів засобами хореографічного мистецтва (на матеріалі використання казок) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київський держ. ун-т культури і мистецтв. Київ, 1998. 173 с.
202. Чухрій І. В. Дитяча гра в процесі психологічної допомоги дітям раннього та дошкільного віку. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. 2022. 4 (57).
203. Чухрій І. В. Дослідження особливостей емоційної чуйності дітей дошкільного віку. *Таврійський національний університет імені І. В. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72). № 6, С. 68–72. URL: http://www.psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/6_2022/13.pdf
204. Чухрій І. В. Психологічна допомога дітям дошкільного віку, які зазнали травматичного впливу. *Науковий журнал «Габітус»*. 2022. Вип. 44. С. 123–126. URL: <http://habitus.od.ua/journals/2022/44-2022/20.pdf>
205. Швалб Ю. М. Функції уяви у просторі життя особистості. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Сер. : Психологічні науки*. 2013. Т. 2, Вип. 10. С. 330–334.
206. Яценко А. Граємо, виховуємо й розвиваємо за системою ТРВЗ. *Дошкільне виховання*. 2003. №2. С. 18.

207. Яценко Т. В. Особливості сформованості творчої уяви у дошкільників з підвищеним рівнем пізнавальної активності. *Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості* : зб. наук. пр. / за. ред. С. Д. Максименка, Р. О. Семенової. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. Т.6. Вип. 4. С. 231–243.

208. Яценко Т. В. Психолого-педагогічні умови забезпечення гармонійного розвитку дітей з підвищеним рівнем пізнавальної активності. *Актуальні проблеми психології: Екологічна психологія* : зб. наук. статей / заг. ред. проф. С. Д. Максименка. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. Т.7. Вип. 20. Ч.2. С. 292–296.

209. Яценко Т. В. Діагностика психічного розвитку дітей дошкільного віку : метод. посіб. URL: <http://blanki-ua.com.ua/other/2033/index.html>

210. Яценко Т. В. Психологічні особливості розвитку творчої уяви обдарованих дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 243 с.

211. Barnett K. Technology and Literacy in Early Childhood: A Review of Research. *Journal of Early Childhood Literacy*. 2010. 10 (3). P. 47–70.

212. Barron F. Putting creativity to work. *The nature of creativity*. Cambridge : Cambr. Press. 1988. P. 76–98.

213. Behrens K. Y., Hesse E., Main M. Mothers' attachment status as determined by the Adult Attachment Interview predicts their 6-year-olds' reunion responses: a study conducted in Japan. *Developmental Psychology*. 2007. Vol. 43. № 6. P. 1553–1567.

214. Bielenka H., Puyo O. Emphathy formation of senior preschool aged children in the process of active games. *Modern world tendencies in the development of science*. London, 2019. Vol. 2. P. 16–25.

215. Bondar O. Role and importance of the playing space in psychic development of a pre-school child. *EUREKA: Social and Humanities*, 2020. 6. P. 12–17. DOI: <https://doi.org/10.21303/2504-5571.2020.001539>

216. Ecological and Psychological Features of the Play Space Organization of Students with Using a Computer Technologies / Bondar O. et al. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. 22 (3). P. 525–534. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.3.67> (Web of science)
217. Boon S. D., Holmes J. G. The dynamics of interpersonal trust: Resolving uncertainty in the face of risk. *Cooperation and Prosocial Behavior* / eds. R. A. Hinde, J. Groebel. N.Y. : Cambridge Univ. Press, 1991. P. 167–182.
218. Boyafzis C. J., Chazan E., Ting C. Z. Preschool children's decoding of facial emotions. *Journal of Genetic Psychology*. 1993. №3. P. 375–382.
219. Buzzelli C. A. The development of trust in children's relations with peers. *Child Study Journal*. 1988. Vol. 18. № 1. P. 33–46.
220. Cale L. Children is activity levels: a review of stadies conducted on British children. *Phys. Educ Rev*. 1992. P. 111–118.
221. Celebi E. Preschool children's using of play materials creatively. *Procedia Social and Behavioral Sciences & Review*. 2010. №2 (2010). P. 4574461.
222. Corbin J. G. Are kids getting appropriate activity? The National Children and Youth Fitness Study. *FOREND*. 1985. Vol. 82. P. 40–43.
223. Diachenko O. On major developments in preschoolers' imagination. *International Journal of Early Years Education & Review*. 2011. № 1. P.19–25.
224. Early learning for every child today. A framework for Ontario early childhood settings. Best start expert panel on early learning, January. 2007. 191 p.
225. Feldman D. N. Creativity: dreams, insights and transformation. *The nature of creativity*. Cambridge : Cambr. Press, 1988. P. 271–297.
226. Freeman J. The Emotional Development of Gifted and Talented Children. *Gifted and Talented Intermtional*. 2006. Vol. 21, Numdt 2. P. 20–28.
227. Frost J. L. Play and child development. Upper Saddle River, NJ : Pearson, 2012. 492 p.
228. Gruber H. On the hypothesized relation between giftedness and creativity. New directions for child development. *Developmental approaches to giftedness and creativity*. San Francisco : Jossey-Bass, 1982. № 17. P. 3–12.

229. Khan K., Nelson K., Whyte E. Children choose their own stories: the impact of choice on children's learning of new narrative skills. *Journal of Child Language*. 2014. 41 (4). P.949–962.

230. Kyung-Hwa L. The Relationship between Creative Thinking Ability and Creative Personality of Preschoolers. *International Education Journal*. 2005. №6 (2). P. 194–199.

231. Moore M. Follow-up of a Pretend Play Intervention: Effects on Play, Creativity, and Emotional Processes in Children. *Creativity Research Journal*. 2008. № 20 (4). P. 427–36.

232. Ovchinnikova I. Variety of children's narratives as the reflection of individual differences in mental development. *Psychology of Language and Communication*. 2005. 9 (1). P. 29–53.

233. Puyo O. Active games of preschoolers in the measurement of personal values in Ukraine. *Journal of Education. Health and Sport*. 2020. 10 (4). Poland. eISSN P. 2391–8306 URL: <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/JEHS/article/view/JEHS.2020.10.04.036>

234. StrongStart B. C. Early learning programs. Operations guide. British Columbia : Ministry of education, 2008. 102 p.

235. The full-day early learning-kindergarten program. Ontario : Ministry of education, 2010. 162 p.

236. Viznyuk I., Ordatii N., Ordatii A. Environmental Consciousness of Students in VSPU Named After Mykhayl Kotsyubynsky in the Conditions of Quarantine Restrictions. *Science and Education*. 2021. 3 (CLXXXVII). P. 38–45. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/articles/2021-3-doc/2021-3-st5>

ДОДАТКИ

Додаток А

Розв'язання експериментальних ситуацій (С. Нечай)

Ситуація 1. «Ремонт книжки»

Мета: розкрити уявлення дітей про однолітків як можливих партнерів спільної діяльності.

Методика проведення: дитині пропонується книжка, що вимагає ремонту, і ставляться такі запитання:

- Подивися на цю книжку, ти б міг її полагодити?
- Як ти вважаєш, ти сам впораєшся з цією роботою, чи краще, щоб тобі хто-небудь допоміг?
- З ким би ти став виконувати завдання? Чому?
- Розкажи, як ви працюватимете? Хто що робитиме?
- Чим ти закінчиш свою роботу?
- Коли ти перевірятимеш свою роботу?
- Що ти перевірятимеш?
- Навіщо ти перевірятимеш свою роботу?
- А чи можна було по-іншому організувати цю роботу?

Ситуація 2. «Листопад»

Мета: виявити уявлення дітей про правила і способи співпраці в мікрогрупі (четверо-шестеро дітей).

Методика проведення: дитині пропонується розглянути картинку із зображенням групи дітей, що разом прибирають осінні листя в парку, і відповісти на запитання:

- Чим зайняті діти? Що робить кожна дитина?
- Чи зможуть вони добре виконати почату справу? Чому ти так думаєш?
- Як ти думаєш, що діти говорять один одному під час роботи?
- Якби вихователь доручив тобі прибирання листя, кого з дітей ти запросив би собі на допомогу?

- Розкажи, як би ви організували роботу: з чого почали, що зробили потім?

Ситуація 3. «Будуємо міст»

Мета: вивчити уявлення дітей старшого дошкільного віку про правила і способи узгодження дій під час взаємодії з однолітком у парі, уточнити вміння вести діловий діалог.

Методика проведення: індивідуально кожній дитині для прослуховування пропонується ситуація такого змісту:

– на занятті вихователь розділив дітей на пари і дав завдання побудувати широкий міст на дві смуги, щоб можна було провозити машинки кожному у свій гараж. Марійка відразу запропонувала Петрику:

– Давай разом будувати міст, щоб наші машини вільно по ньому проїжджали.

– Ні! Я сам знаю, як потрібно робити, – відмовився Петрик і почав будувати сам.

Коли міст був готовий, Марійка і Петрик почали провозити машинки кожний у свій гараж. Незабаром зустрілися на мосту, але він виявився вузьким, тільки одна машинка могла по ньому проїхати.

– А нумо, дай я проїду, – зажадав Петрик.

– Ні, пропусти мене, – попросила Марійка.

– Ще чого! Це ти йди з мого моста! – розсердився Петрик, схопив Машину машинку і скинув із мосту.

– Я з тобою не гратиму, – образилася Марійка. Так і не вийшло у дітей нічого, одні сльози й образи.

Після викладу ситуації дитині ставляться такі запитання:

– Як ти думаєш, чому в Маші і Петрика нічого не вийшло?

– Порадь дітям, що треба було зробити, щоб уникнути сварки?

– Як би вчинив ти, якби тобі і твоєму другові теж захотілося побудувати міст, щоб по ньому вільно рухалися ваші машини?

- Як можна пояснити іншому свій задум?
- Що потрібно робити, якщо не зрозумів?
- Що потрібно робити, якщо у тебе інша думка? Як знайти згоду?

Фіксуються:

- обсяг і адекватність уявлень про правила та способи спільної діяльності;
- усвідомленість (тобто відповідність дитячих уявлень про правила і способи спільної діяльності поставленим у змісті ситуацій завданням);
- доказовість (уміння обґрунтувати і співвіднести певну ситуацію спільної діяльності із необхідністю застосування в ній того або іншого правила).

Методика Рене Жиля

16. Де ти на цей раз?



22. Це площадка для ігор. Познач, де знаходишся ти?



23. Ось твої товариші. Вони сваряться по невідомій тобі причині. Познач де будеш ти.



24. Це твої товариші, що сваряться через правила гри. Познач де ти.



Додаток В

«Вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на картинках» (Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна)

Перша серія

Дитині послідовно показують картинки дітей і запитують: «Хто зображений на малюнку? Що він робить? Як він себе почуває? Як ти здогадався про це? Опиши картинку».



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис. 5



Рис. 6

Друга серія

Дитині послідовно показують сюжетні картинки і задають питання: «Що роблять діти? Як вони це роблять (дружно, сваряться, не звертають уваги один

на одного і т. Д.)? Як ти здогадався? Кому з них добре, а кому погано? Як ти здогадався?»



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

Обробка даних. Підраховують число вірних відповідей по кожній серії і по кожній картинці. Виявляють, чи доступне дітям розуміння емоційних станів однолітків, на які ознаки вони спираються. Визначають залежність цих показників від віку дітей.

Експертне оцінювання «Особистісний профіль» (Г.Г. Самохвалова)

Методика є опитувальником, який складається з 7 шкал, що містять полярні особистісні якості. Експерти повинні на підставі спостереження за дитиною виставити оцінку від 0 до 10 балів. Бал 5 свідчить про відсутність вираженості певної якості. Бали 0, 1, 9, 10 задають систему обліку, символізують гіпервираженість якості, відображають «зони ризику» в процесі міжособистісної комунікації

Експертами виступали дорослі, що добре знають дитину (не менше 3 осіб). Для старших дошкільників – це два педагоги та психолог, музкерівник, інший педагог тощо.

Шкала «конформізм–лідерство» відображає тенденцію дитини підкорятися або бути лідером в дитячому колективі. 2-4 бали вказують на ступінь залежності поведінки дитини від думки оточення, тенденцію до підкорення, нездатність виражати власну думку, потребу в піклуванні, легкість відмови від власних бажань. Бал 5 – відповідають ситуативному прояву лідерських якостей (залежно від настрою, ситуації, самопочуття). Бали 7-8 відображають явно виражені лідерські якості: ініціативність, активність, вміння організовувати інших дітей, прагнення бути першим, орієнтування на успішність тощо. Бали 9-0 виставляються у тому випадку, якщо дитина у дитячому колективі є деспотом, нав'язує волю іншим, проявляє егоцентризм не терпить ініціативи інших дітей.

Шкала «ригідність – гнучкість» відображає рівень психологічної гнучкості дитини, її вміння переключатися з одного виду діяльності на інший, приймати нове, бути адекватній ситуації. Якщо дитина надмірно вперта, її неможливо переконати, вона не приймає нового, довго адаптується до змінених умов діяльності, то ставиться 2-3 бали. Ситуативній впертості та ригідній поведінці відповідають бали 4-5. Достатня гнучкість, на високому рівні адаптація до змінених умов, здатність переносити на нову ситуацію набутий раніше досвід відповідає 6-8 балам. Надмірна гнучкість часто

Методика «Автономності і залежності» (Г. Пригіна)

Інструкція: Ми зараз пограємося та подивимося картинки ти повинен обрати, ким себе бачиш.

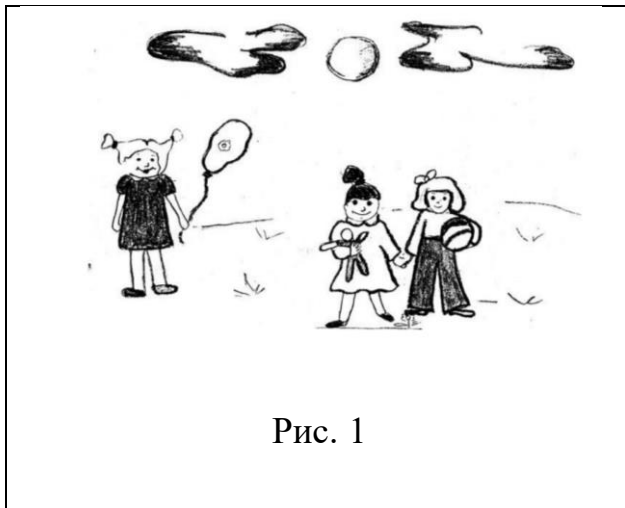


Рис. 1

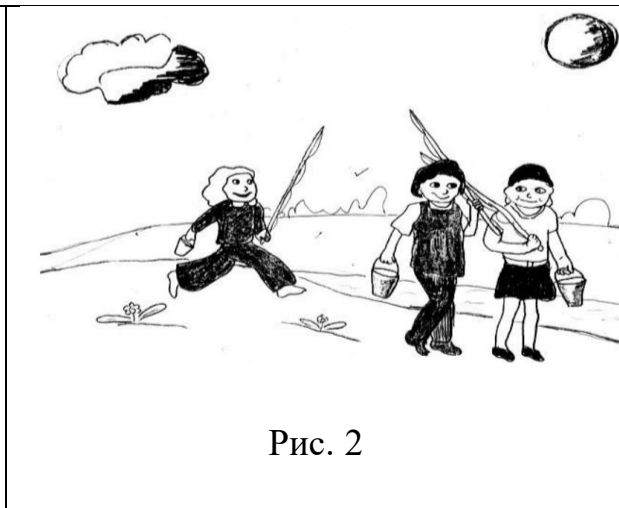


Рис. 2

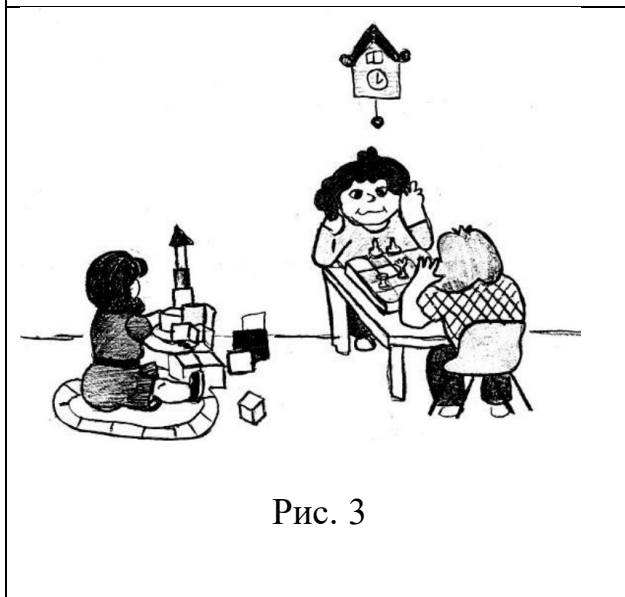


Рис. 3

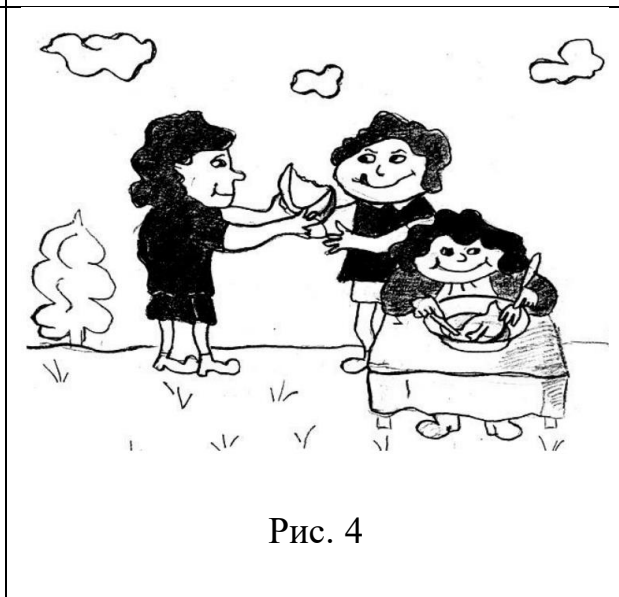


Рис. 4

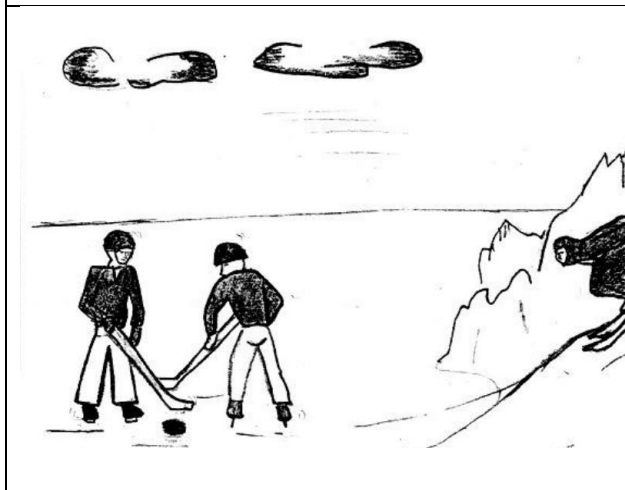


Рис. 5

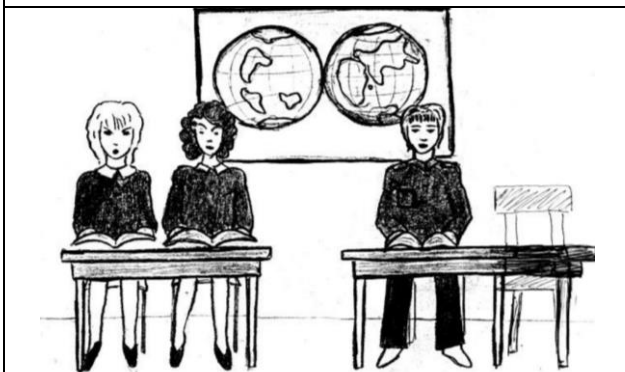


Рис. 6

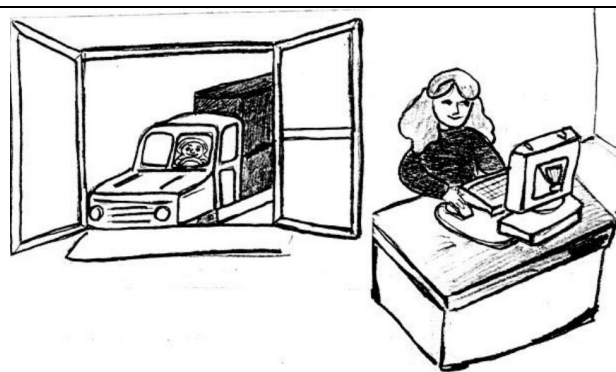


Рис. 7

Рис. 8

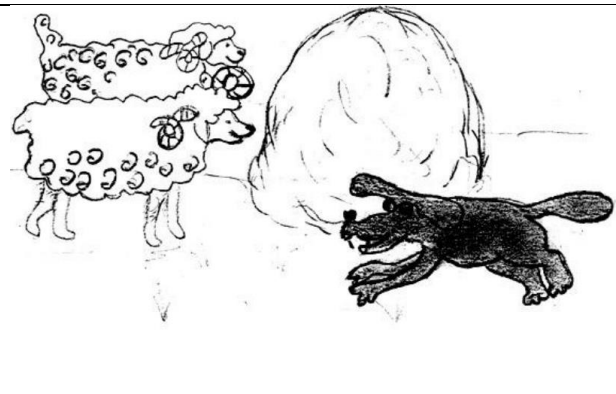
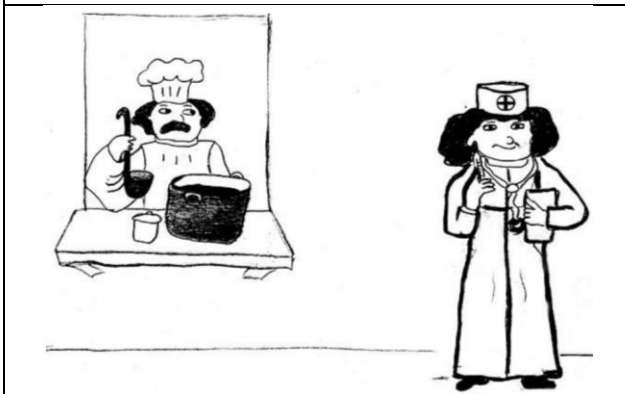


Рис. 9

Рис. 10

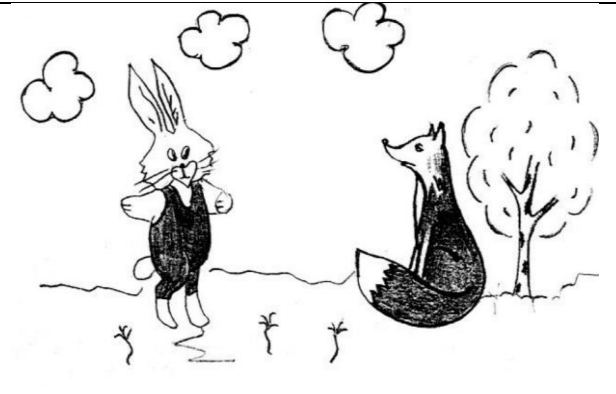
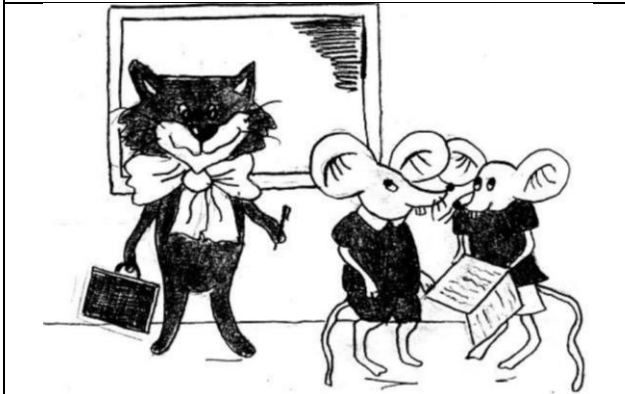


Рис. 11

Рис. 12



Рис. 13

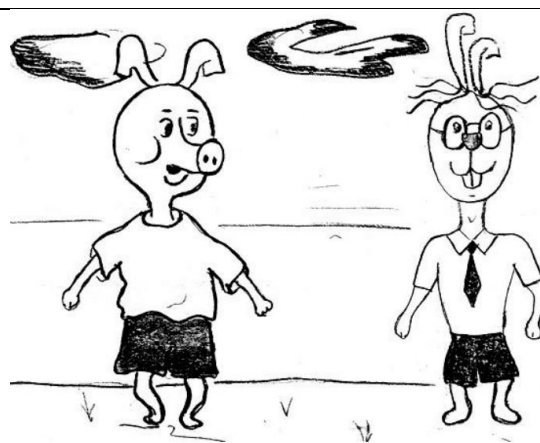


Рис. 14



Рис. 15

Ключ до стимульних картинок методики

Рисунок 1	Автономний образ	зліва дівчинка з кулькою
Рисунок 2	Автономний образ	зліва одна дитини з вудочкою
Рисунок 3	Автономний образ	зліва дитина грає одна
Рисунок 4	Автономний образ	зліва дитина пригощає кавуном
Рисунок 5	Автономний образ	справа лижник
Рисунок 6	Автономний образ	зліва чоловік з токарським станком
Рисунок 7	Автономний образ	справа один учень

Рисунок 8	Автономний образ	зліва водій грузовика
Рисунок 9	Автономний образ	зліва повар
Рисунок 10	Автономний образ	справа собака
Рисунок 11	Автономний образ	зліва кіт-учитель
Рисунок 12	Автономний образ	справа лисиця
Рисунок 13	Автономний образ	зліва крокодил
Рисунок 14	Автономний образ	справа заєць
Рисунок 15	Автономний образ	справа люди похилого віку з вудочкою

Методика «Бесіда» (М. Марусинець)

Мета. Виявлення у дитини наявності пізнавальної мотивації, спрямованості інтересів.

Хід проведення. Дитині задається наступний перелік запитань.

1. В які ігри любиш грати? Чому?
2. У що граєш частіше за все? Чому?
3. Чи є улюблена іграшка?
4. В які ігри ти з нею граєшся?
5. Чим любиш займатися дома?
6. Чим любиш займатися в дитсадку?
7. Яке заняття подобається? Чому?
8. Чи любиш розглядати (читати) книжки?
9. Чи є дома тварини? Які?
10. Чи доглядаєш ти за ними?

Обробка даних. Наявність пізнавального інтересу оцінюється по змісту відповідей на запитання: 5, 6, 7, 8, 9.

Нами було модифіковано цю методику для кількісного обрахунку, а саме: якщо дитина не реагує на запитання дорослого, то фіксується «0» балів.

Запитання 5. Чим любиш займатися дома?

Запитання 6. Чим любиш займатися в дитсадку?

Запитання 7. Яке заняття подобається? Чому?

Запитання 8. Чи любиш розглядати (читати) книжки?

Запитання 9. Чи є у тебе дома тварини? Які?

Отже, запитання 5, 6, 7, 8, 9 оцінюється таким чином

Оцінювання здійснювалося за наступними критеріями:

Емоційно-мотиваційний:

- а) одразу із захопленням – 5 балів;
- б) сумнівається, гальмує, не одразу розпочинає роботу – 3 бали;
- в) пасивна, довго не розпочинає чи зовсім не виконує завдання – 1 бал.

Процесуально-операційний (змістовий):

- а) зосереджена під час виконання завдання чи відповіді – 5 балів;
- б) іноді відволікається – 3 бали;
- в) часто відволікається, не зібрана – 1 бал.

Контрольно-оцінний (результативний):

- а) уважно слухає, впевнено та самостійно розв'язує завдання – 5 балів;
- б) звертається за допомогою, поясненням до дорослого – 3 бали;
- в) неуважна, підглядає у сусіда, наслідує іншого (дорослого чи дитину)

чи зовсім залишає роботу – 1 бал.

Бали «2» та «4» враховували як проміжні між низьким та середнім рівнями; та середнім і високим.

Оцінювання за балами дає можливість визначити наступні рівні:

- 1 бал – відповідає низькому рівню;
- 3 бали – середньому рівню;
- 5 балів – високому рівню.

Для визначення стану розвитку ПА дитини склалися бали, отримані нею за всіма показниками під час виконання завдання.

Сумарна кількість балів за відповіді за 5, 6, 7, 8, 9 запитання.

- 13-15 балів – високий рівень ПА
- 12-9 – середній рівень ПА;
- 8-0 – низький рівень ПА.

Методика «Вибір навчальних завдань» (Н. Порок, М. Марусинець)

Мета. З'ясування наявності інтересу дітей старшого дошкільного віку до учіння; рівня розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку.

Матеріал: конверти із зображенням, яке відповідає певному заняттю: розвиток мовлення, математика, музичне, малювання (конструювання), фізкультура. В кожному конверті є по два-три завдання.

Хід проведення. Дитині пропонується обрати один з конвертів і одне із завдань, що лежить у ньому.

Обробка даних. Інтерпретація результатів здійснюється за певними параметрами:

I. Заняття, що найбільш приваблює дитину.

II. Особливості пізнавальної активності.

Критерії до другого:

Емоційно-мотиваційний:

1. Як дитина включається у виконання завдань:

- а) одразу із захопленням;
- б) сумнівається, гальмує, не одразу розпочинає роботу;
- в) пасивна, довго не розпочинає чи зовсім не виконує завдання.

Процесуально-операційний (змістовий):

2. Захопленість діяльністю:

- а) зосереджена під час виконання завдання чи відповіді;
- б) іноді відволікається;
- в) часто відволікається, не зібрана.

Контрольно-оцінний (результативний):

3. Ставлення до складності виконання завдання:

- а) уважна, завдання розв'язує впевнено, самостійно;
- б) звертається за допомогою, поясненням до дорослого;

в) неуважна, підглядає у сусіда, наслідує іншого (дорослого чи дитину) чи зовсім залишає роботу.

Усі варіанти а) оцінюються у 5 балів;

Усі варіанти б) оцінюються у 3 бали;

Усі варіанти в) оцінюються у 1 бал.

Бали «2» та «4» враховували як проміжні між низьким та середнім рівнями; та середнім і високим.

Нами було модифіковано цю методику для кількісного обрахунку, а саме:

Особливості пізнавальної активності визначаються сумою балів:

13-15 балів – ПА сильно виражена;

9-13 балів – ПА виражена помірно;

менше 9-ти балів – ПА виражена слабо.

Оцінювання за балами дає можливість визначити наступні рівні:

1 бал – відповідає низькому рівню;

3 бали – середньому рівню;

5 балів – високому рівню.

Сумарна кількість балів становить:

13-15 балів – високий рівень ПА;

12-9 – середній рівень ПА;

8- 0 – низький рівень ПА.

**Експертне оцінювання пізнавального інтересу
(за методикою В. Юркевич, Е. Баранової)**

Мета. Виявлення наявності, сили і стійкості пізнавальної потреби; визначення дієвості пізнавальної активності.

Хід проведення. Дорослому задається наступний перелік запитань.

1. Як часто дитина подовгу (півгодини – годину) займається якою-небудь розумовою діяльністю:

- а) постійно;
- б) інколи;
- в) дуже рідко.

2. Що вважає за краще, коли їй пропонують загадку:

- а) намагається самостійно знайти відповідь;
- б) коли як;
- в) намагаються одержати готову відповідь від інших.

3. Чи просить почитати книгу, дослуховує її до кінця:

- а) постійно слухає до кінця;
- б) інколи;
- в) рідко.

4. Наскільки позитивно емоційно ставиться до цікавого для неї заняття, пов'язаного з розумовою напругою:

- а) дуже позитивно;
- б) коли як;
- в) скоріше байдуже.

5. Як часто задає запитання:

- а) часто;
- б) інколи;
- в) рідко.

6. Чи чекає відповіді на поставлені запитання:

- а) так;

б) не завжди;

в) ні.

7. Чи присутні в мовленні дітей запитання-ланцюжки (за одним запитанням йде наступне, можливо третє, що належать до однієї теми):

а) так, бувають доволі часто;

б) коли як;

в) не спостерігається.

Обробка даних. Всі варіанти а) – оцінюються у 5 балів; б) – у 3 бали; в) – у 1 бал.

Бали «2» та «4» враховували як проміжні між низьким та середнім рівнями; та середнім і високим.

Оцінювання за балами дає можливість визначити наступні рівні:

1 бал – відповідає низькому рівню ПА;

3 бали – середньому рівню ПА;

5 балів – високому рівню ПА.

Інтенсивність пізнавальних потреб визначається сумою балів:

27-35 балів – пізнавальна здібність виражена сильно, що відповідає високому рівню;

17-26 – помірно, що відповідає середньому рівню;

менше 17 балів – слабо, що відповідає низькому рівню.

Методика «Закінчи історію», Г. Урунтаєва, Ю. Афонькіна

Інструкція до тесту: В індивідуальній бесіді з дитиною пропонується продовжити кожну з пропонованих історій, відповісти на запитання. Дитині кажуть: «Я розповідатиму тобі історії, а ти їх закінчи». Після цього дитині читають по черзі чотири історії.

Усі відповіді дитини фіксуються у протоколі.

Історія 1. Діти будували місто. Оля стояла поряд і дивилася, як грають інші. До дітей підійшла вихователька і сказала: "Ми зараз вечерятимемо. Час складати кубики в коробку. Попросіть Олю допомогти вам". Тоді Оля відповіла...

Запитання: Що відповіла Оля? Чому? Як вчинила Оля? Чому?

Історія 2. Каті на день народження мама подарувала гарну ляльку. Катя почала з нею грати. Тут підійшла до неї її молодша сестра Віра і сказала: "Я теж хочу погратися з цією лялькою". Тоді Катя відповіла.

Запитання: Що відповіла Катя? Чому? Як вчинила Катя? Чому?

Історія 3. Люба та Саша малювали. Люба малювала червоним олівцем, а Сашко – зеленим. Раптом Любін олівець зламався. "Саша, - сказала Люба, - можна мені домалювати картинку твоїм олівцем?" Сашко відповів,...

Запитання: Що відповів Сашко? Чому? як вчинив Сашко? Чому?

Історія 4. Петя та Вова грали разом і зламали гарну, дорогу іграшку. Прийшов тато і спитав: "Хто зламав іграшку?" Тоді Петя відповів...

Запитання: Що відповів Петя? Чому? Як вчинив Петя? Чому?

Обробка результатів тесту

1 бал – дитина не може оцінити вчинки дітей.

2 бали – дитина може оцінити поведінку дітей як позитивне або негативне (правильне або неправильне, добре чи погане), але оцінку не мотивує і моральну норми не формулює.

3 бали – дитина називає моральну норму, правильно оцінює поведінку дітей, але не мотивує свою оцінку.

4 бали – дитина називає норму, правильно оцінює поведінку дітей і мотивує свою оцінку.

Додаток И

Експертне оцінювання

(за діагностичними критеріями креативності Р. Павелківа)

1. Чутливість до проблем, готовність їх розв'язувати власними силами.
2. Схильність руйнувати чи змінювати стереотипи, відмовлятися від шаблонів, відходити від зразків.
3. Швидкість аналогій, протиставлень, асоціацій.
4. Загострене сприйняття неточностей, недоліків, відхилень, незвичності, складності.
5. Уміння підійти до проблеми з різних точок зору.
6. Уміння вносити щось нове, висувати оригінальні ідеї, розв'язувати нові завдання, досягати незвичних результатів.
7. Пошуково-перетворювальне ставлення до дійсності, висока пізнавальна активність, допитливість.
8. Уміння переходити від одного способу розв'язання до іншого, переключатися, переконструювати елементи в нових комбінаціях.
9. Сміливість і незалежність суджень, здатність до постановки власної мети.
10. Здатність прогнозувати, передбачати, формулювати гіпотези, робити припущення.

Оцінювання результатів

Оцінки виставляються в балах (0-1 бал) за всіма критеріями. Результати додаються, визначається загальна кількість балів. Максимальний результат — 10 балів.

Висновки про рівень креативності

10 балів – дуже високий;

8-9 балів – високий;

4-7 балів – середній;

2-3 бали – низький;

0-1 бал – дуже низький.

Описові статистики вимірюваних показників

	N	Міні- мум	Макси- мум	Серед- не	Серед- ньокв.відхи- лення	Асимет- рія	Екссес
Автономніст ь	127	4	14	6,87	2,457	0,799	0,181
Пізнавальна мотивація	127	7	15	11,61	2,542	-0,202	-1,212
Пізнавальна активність	127	5	15	11,98	2,611	-0,536	-0,448
Стійкість пізнавальної потреби	127	15	35	25,12	5,193	-0,3	-0,54
Креативність	127	4,2	9	6,6945	1,16519	-0,368	-0,532
Товарискість	127	25	100	58,27	22,942	0,231	-0,73
Емпатія	127	1	3	2,09	0,488	0,215	1,108
Конформізм - лідерство	127	2	10	6,04	2,165	0,001	-1,393
Ригідність - гнучкість	127	3	10	6,92	1,784	-0,825	-0,216
Вік (місяців)	127	67	80	73,81	6,217	0,195	0,717

Частотні таблиці вимірюваних показників

Розподіл досліджуваних за статтю

	Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Хлопчик	55	43,3	43,3	43,3
Дівчинка	72	56,7	56,7	100
Всього	127	100	100	

Таблиця І.3

Розподіл досліджуваних за рівнем розподілу обов'язків

	Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
низький рівень	23	18,1	18,1	18,1
середній рівень	94	74	74	92,1
високий рівень	10	7,9	7,9	100
Всього	127	100	100	

Таблиця І.4

Розподіл досліджуваних за рівнем дотримання правил

	Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
низький рівень	50	39,4	39,4	39,4
середній рівень	53	41,7	41,7	81,1
високий рівень	24	18,9	18,9	100
Всього	127	100	100	

Таблиця І.5

Розподіл досліджуваних за рівнем співробітництва

	Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
низький рівень	26	20,5	20,5	20,5
середній рівень	79	62,2	62,2	82,7
високий рівень	22	17,3	17,3	100
Всього	127	100	100	

Таблиця І.6

Розподіл досліджуваних за рівнем моральності

	Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
низький рівень	8	6,3	6,3	6,3
середній рівень	48	37,8	37,8	44,1
вище середнього	54	42,5	42,5	86,6
високий рівень	17	13,4	13,4	100
Всього	127	100	100	

**Таблиці спряжених частот вимірюваних показників
(з критерієм зв'язності χ^2 -кв.)**

Таблиця І.7

Перехресна таблиця «Моральність x Розподіл обов'язків»

		Розподіл обов'язків			Всього
		низький	середній	високий	
Мораль- ність	низький рівень	1	7	0	8
	середній рівень	17	29	2	48
	вище середнього	4	43	7	54
	високий рівень	1	15	1	17
Всього		23	94	10	127

Критерії хі-квадрат			
	Значення	ст.св.	Асимптотична значимість (2-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	18,316а	6	0,005
Відношення правдоподібності	18,639	6	0,005
Лінійно-лінійний зв'язок	7,425	1	0,006
Кількість спостережень	127		
а Для числа комірок 6 (50,0%) передбачається значення, менше 5. Мінімальне передбачуване число дорівнює ,63.			

Таблиця І.8

Перехресна таблиця «Моральність x Дотримання правил»

		Розподіл обов'язків			Всього
		низький	середній	високий	
Моральність	низький рівень	1	4	2	2
	середній рівень	2	24	21	3
	вище середнього	3	17	22	15
	високий рівень	4	5	8	4
Всього			50	53	24

Критерії хі-квадрат			
	Значення	ст.св.	Асимптотична значимість (2-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	10,268а	6	0,114

Відношення правдоподібності	11,454	6	0,075
Лінійно-лінійний зв'язок	4,764	1	0,029
Кількість спостережень	127		
а Для числа комірок 4 (33,3%) передбачається значення, менше 5. Мінімальне передбачуване число дорівнює 1,51.			

Таблиця І.9

Перехресна таблиця «Моральність x Співробітництво»

		Розподіл обов'язків			Всього
		низький	середній	високий	
Моральність	низький рівень	5	3	0	8
	середній рівень	13	31	4	48
	вище середнього	7	32	15	54
	високий рівень	1	13	3	17
Всього		26	79	22	127

Критерії хі-квадрат			
	Значення	ст.св.	Асимптотична значимість (2-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	19,676а	6	0,003
Відношення правдоподібності	19,522	6	0,003
Лінійно-лінійний зв'язок	12,597	1	0
Кількість спостережень	127		
а Для числа комірок 5 (41,7%) передбачається значення, менше 5. Мінімальне передбачуване число дорівнює 1,39.			

Таблиця І.10

Перехресна таблиця «Розподіл обов'язків x Дотримання правил»

		Дотримання правил			Всього
		низький	середній	високий	
Розподіл обов'язків	низький рівень	13	10	0	23
	середній рівень	37	37	20	94
	високий рівень	0	6	4	10
Всього		50	53	24	127

Критерії хі-квадрат			
	Значення	ст.св.	Асимптотична значимість (2-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	13,583a	4	0,009
Відношення правдоподібності	20,977	4	0
Лінійно-лінійний зв'язок	11,911	1	0,001
Кількість спостережень	127		
<p>а Для числа комірок 4 (44,4%) передбачається значення, менше 5. Мінімальне передбачуване число дорівнює 0,189.</p>			

Таблиця І.11

Перехресна таблиця «Розподіл обов'язків x Співробітництво»

		Співробітництво			Всього
		низький	середній	високий	
Розподіл обов'язків	низький рівень	4	17	2	23
	середній рівень	22	59	13	94
	високий рівень	0	3	7	10
Всього		26	79	22	127

Критерії хі-квадрат			
	Значення	ст.св.	Асимптотична значимість (2-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	22,396а	4	0
Відношення правдоподібності	18,071	4	0,001
Лінійно-лінійний зв'язок	6,133	1	0,013
Кількість спостережень	127		
<p>а Для числа комірок 4 (44,4%) передбачається значення, менше 5. Мінімальне передбачуване число дорівнює 1,73.</p>			

Таблиця І.12

Перехресна таблиця «Дотримання правил x Співробітництво»

		Співробітництво			Всього
		низький	середній	високий	
Дотримання правил	низький рівень	18	28	4	50
	середній рівень	8	40	5	53
	високий рівень	0	11	13	24
Всього		26	79	22	127

Критерії хі-квадрат			
	Значення	ст.св.	Асимптотична значимість (2-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	37,614а	4	0
Відношення правдоподібності	35,689	4	0
Лінійно-лінійний зв'язок	26,268	1	0

Кількість спостережень	127		
а Для числа комірок 4 (44,4%) передбачається значення, менше 5. Мінімальне передбачуване число дорівнює 1,89.			

Таблиця І.13

Перехресна таблиця «Стать x Моральність»

		Моральність				Всього
		низький	середній	вище середнього	високий	
Стать	Хлопчик	3	19	23	10	55
	Дівчинка	5	29	31	7	72
Всього		8	48	54	17	127

Критерії хі-квадрат			
	Значення	ст.св.	Асимптотична значимість (2-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	2,059а	3	0,56
Відношення правдоподібності	2,043	3	0,563
Лінійно-лінійний зв'язок	1,455	1	0,228
Кількість спостережень	127		
а Для числа комірок 2 (25,0%) передбачається значення, менше 5. Мінімальне передбачуване число дорівнює 3,46.			

Таблиця І.14

Перехресна таблиця «Стать x Розподіл обов'язків»

		Розподіл обов'язків			Всього
		низький	середній	високий	
Стать	Хлопчик	8	39	8	55
	Дівчинка	15	55	2	72
Всього		23	94	10	127

Критерії хі-квадрат			
	Значення	ст.св.	Асимптотична значимість (2-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	6,291a	2	0,043
Відношення правдоподібності	6,474	2	0,039
Лінійно-лінійний зв'язок	4,044	1	0,044
Кількість спостережень	127		
<p>а Для числа комірок 2 (25,0%) передбачається значення, менше 5.</p> <p>Мінімальне передбачуване число дорівнює 3,46.</p>			

Таблиця І.15

Перехресна таблиця «Стать x Дотримання правил»

		Дотримання правил			Всього
		низький	середній	високий	
Стать	Хлопчик	20	25	10	55
	Дівчинка	30	28	14	72
Всього		50	53	24	127

Критерії хі-квадрат			

	Значення	ст.св.	Асимптотична значимість (2-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	,571 ^a	2	0,752
Відношення правдоподібності	0,571	2	0,752
Лінійно-лінійний зв'язок	0,093	1	0,76
Кількість спостережень	127		
<p>^a Для числа комірок 0 (0,0%) передбачається значення, менше 5.</p> <p>Мінімальне передбачуване число дорівнює 10,39.</p>			

Таблиця І.16

Перехресна таблиця «Стать x Співробітництво»

		Співробітництво			Всього
		низький	середній	високий	
Стать	Хлопчик	5	36	14	55
	Дівчинка	21	43	8	72
Всього		26	79	22	127

Критерії хі-квадрат			
	Значення	ст.св.	Асимптотична значимість (2-стороння)
Хі-квадрат Пірсона	10,006 ^a	2	0,007
Відношення правдоподібності	10,583	2	0,005
Лінійно-лінійний зв'язок	9,722	1	0,002
Кількість спостережень	127		
<p>^a Для числа комірок 0 (0,0%) передбачається значення, менше 5.</p> <p>Мінімальне передбачуване число дорівнює 9,53.</p>			

Таблиця І.17

Таблиця кореляцій Спірмена

	Автономн	Пізнаваль	Пізнаваль	Стойкість г	Креативн	Товарискі	Емпатія	Лідерство	Гнучкість	
Автономн	Коеффици	1	,326**	,186*	,340**	,381**	,331**	,460**	,360**	,521**
	Знач. (дву		0	0,037	0	0	0	0	0	0
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Пізнаваль	Коеффици	,326**	1	,706**	,670**	,502**	0,147	,333**	,515**	,403**
	Знач. (дву	0		0	0	0	0,1	0	0	0
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Пізнаваль	Коеффици	,186*	,706**	1	,632**	,505**	,201*	,417**	,523**	,386**
	Знач. (дву	0,037	0		0	0	0,023	0	0	0
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Стойкість г	Коеффици	,340**	,670**	,632**	1	,414**	,373**	,486**	,668**	,544**
	Знач. (дву	0	0	0		0	0	0	0	0
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Креативн	Коеффици	,381**	,502**	,505**	,414**	1	,415**	,449**	,379**	,394**
	Знач. (дву	0	0	0	0		0	0	0	0
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Товарискі	Коеффици	,331**	0,147	,201*	,373**	,415**	1	,577**	,477**	,470**
	Знач. (дву	0	0,1	0,023	0	0		0	0	0
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Емпатія	Коеффици	,460**	,333**	,417**	,486**	,449**	,577**	1	,496**	,506**
	Знач. (дву	0	0	0	0	0	0		0	0
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Лідерство	Коеффици	,360**	,515**	,523**	,668**	,379**	,477**	,496**	1	,598**
	Знач. (дву	0	0	0	0	0	0	0		0
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127
Гнучкість	Коеффици	,521**	,403**	,386**	,544**	,394**	,470**	,506**	,598**	1
	Знач. (дву	0	0	0	0	0	0	0	0	
	N	127	127	127	127	127	127	127	127	127

Таблиці обчислення зв'язків за критерієм Краскела-Уолліса

Таблиця І.18

Групууюча змінна «Моральність»

Ранги	Моральність	N	Середній ранг
Автономність	низький	8	32,75
	середній	48	54,36
	вище середнього	54	82,09
	високий	17	48,44
	Всього	127	

Пізнавальна мотивація	низький	8	32,44
	середній	48	54,28
	вище середнього	54	75,31
	високий	17	70,38
	Всього	127	
Пізнавальна активність	низький	8	27,63
	середній	48	62,96
	вище середнього	54	70
	високий	17	65
	Всього	127	
Стійкість пізнавальної активності	низький	8	11,69
	середній	48	55
	вище середнього	54	76,14
	високий	17	75,47
	Всього	127	
Креативність	низький	8	41,25
	середній	48	51,64
	вище середнього	54	77,64
	високий	17	66,29
	Всього	127	
Емпатія	низький	8	38,63
	середній	48	57,97
	вище середнього	54	72,69
	високий	17	65,38

	Всього	127	
Лідерство - конформізм	низький	8	28,13
	середній	48	53,06
	вище середнього	54	71,32
	високий	17	88,5
	Всього	127	
Гнучкість - ригідність	низький	8	36,94
	середній	48	54,36
	вище середнього	54	76,32
	високий	17	64,79
	Всього	127	

	Автономність	Пізнавальна мотивація	Пізнавальна активність	Стійкість пізнавальної активності	Креативність	Емпатія	Лідерство - конформізм	Гнучкість - ригідність
Хі-квадрат	25,699	15,193	9,691	26,795	16,001	14,424	22,141	14,405
ст. св.	3	3	3	3	3	3	3	3
Асимптотична на значимість	0	0,002	0,021	0	0,001	0,002	0	0,002
а Критерій Краскела-Уолліса								
б Групуюча змінна Моральність								

Таблиця І.19

Групуюча змінна «Співробітництво»

	Співробітництво	N	Средни й ранг
Автономність	низький	26	46,1
	середній	79	60,84
	високий	22	96,52
	Всього	127	
Пізнавальна мотивація	низький	26	56,19
	середній	79	64,56
	високий	22	71,2
	Всього	127	
Пізнавальна активність	низький	26	59,73
	середній	79	61,65
	високий	22	77,5
	Всього	127	
Стійкість пізнавальної активності	низький	26	49,04
	середній	79	61,72
	високий	22	89,86
	Всього	127	
Креативність	низький	26	46,67
	середній	79	61,41
	високий	22	93,77
	Всього	127	
Емпатія	низький	26	46,27

	середній	79	59,52
	високий	22	101,05
	Всього	127	
Лідерство - конформізм	низький	26	42,83
	середній	79	61,15
	високий	22	99,27
	Всього	127	
Гнучкість - ригідність	низький	26	39,92
	середній	79	63,61
	високий	22	93,86
	Всього	127	

	Автономність	Пізнавальна мотивація	Пізнавальна активність	Стійкість пізнавальної активності	Креативність	Емпатія	Лідерство - конформізм	Гнучкість - ригідність
Хі-квадрат	24,443	2,08	3,785	15,602	20,608	52,374	30,143	26,981
ст. св.	2	2	2	2	2	2	2	2
Асимптотична значимість	0	0,353	0,151	0	0	0	0	0
а Критерій Краскела-Уолліса								
б Групуюча змінна: Співробітництво								

Таблиця І.20

Групуюча змінна «Товариськість»

	Товариськість	N	Середній ранг
Автономність	низька	24	46,79
	середня	52	59,03
	вище середнього	36	74,11
	висока	15	84,5
	Всього	127	
Пізнавальна мотивація	низька	24	52,31
	середня	52	63,08
	вище середнього	36	74,9
	висока	15	59,73
	Всього	127	
Пізнавальна активність	низька	24	53,9
	середня	52	60,25
	вище середнього	36	72,39
	висока	15	73,03
	Всього	127	
Стійкість пізнавальної активності	низька	24	42,29
	середня	52	60,1
	вище середнього	36	74,86
	висока	15	86,2
	Всього	127	
Креативність	низька	24	43,81
	середня	52	55,7

Асимптотич на значимість	0,003	0,114	0,149	0,001	0	0	0	0
а Критерій Краскела-Уолліса								
б Групуєча змінна: Товариськість								

Факторний аналіз
Факторизація (метод головних компонент)

Таблиця І.1

Повна вибірка даних
КМО и критерій Бартлетта

Міра адекватності вибірки Кайзера-Масра-Олкіна (КМО).		0,862
Критерій сферичності Бартлетта	Приблизна Хі-квадрат	807,283
	ст.св.	78
	Значимість	0

Таблиця І.2

Спільності

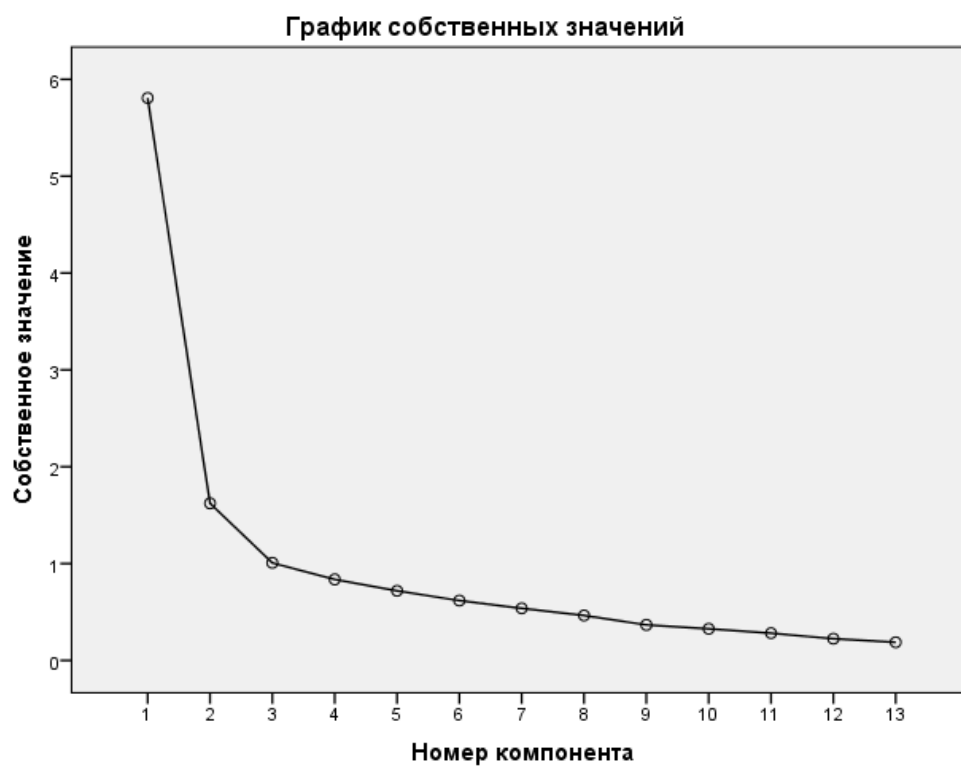
	Початкова	Витяг- нення
Автономність	1	0,529
Пізнавальна мотивація	1	0,838
Пізнавальна активність	1	0,807
Стійкість пізнавальної активності	1	0,766
Креативність	1	0,613
Лідерство - конформізм	1	0,691
Гнучкість - ригідність	1	0,613
Моральність	1	0,716

Співробітництво	1	0,659
Розподіл обов'язків	1	0,337
Дотримання правил	1	0,57
Товариськість	1	0,627
Емпатія	1	0,67
Метод виділення факторів: метод головних компонентів.		

Таблиця І.3

Пояснена сукупна дисперсія

Ком- по- нент	Початкові власні значення			Виділення суми квадратів навантажень			Ротація суми квадратів навантажень		
	Всього	% дисперсії	Сумарний %	Всього	% дисперсії	Сумар- ний %	Всього	% дисперсії	Сумарний %
1	5,807	44,668	44,668	5,807	44,668	44,668	3,852	29,628	29,628
2	1,622	12,477	57,145	1,622	12,477	57,145	2,777	21,359	50,986
3	1,008	7,751	64,895	1,008	7,751	64,895	1,808	13,909	64,895
4	0,837	6,436	71,331						
5	0,719	5,533	76,864						
6	0,618	4,753	81,617						
7	0,538	4,138	85,755						
8	0,464	3,57	89,324						
9	0,367	2,826	92,151						
10	0,327	2,513	94,664						
11	0,282	2,166	96,83						
12	0,224	1,723	98,553						
13	0,188	1,447	100						



Таблиця І.4

Матриця компонентів 4

	Компонен т 1	Компонен т 2	Компонен т 3
Лідерство - конформізм	0,786	0,106	0,25
Емпатія	0,78	-0,232	
Гнучкість - ригідність	0,772		0,115
Стійкість пізнавальної активності	0,74	0,398	0,246
Автономність	0,654	-0,254	-0,19
Креативність	0,653	0,121	-0,414
Товариськість	0,652	-0,447	
Пізнавальна мотивація	0,643	0,637	-0,137
Співробітництво	0,639	-0,481	0,137
Дотримання правил	0,638	-0,318	-0,249
Пізнавальна активність	0,633	0,584	-0,256
Розподіл обов'язків	0,559	-0,154	
Моральність	0,462	0,11	0,7
Метод виділення факторів: метод головних компонентів.			
а Видобуто компонентів - 3.			

Таблиця І.5

Повернута матриця компонентів

	Компо- нент 1	Компо- нент 2	Компо- нент 3
Товариськість	0,775		0,159
Співробітництво	0,75		0,303

Емпатія	0,741	0,284	0,201
Дотримання правил	0,727	0,205	
Розподіл обов'язків	0,685	0,239	
Гнучкість - ригідність	0,585	0,327	0,405
Автономність	0,504	0,179	0,226
Пізнавальна активність	0,144	0,879	0,121
Пізнавальна мотивація		0,879	0,24
Стійкість пізнавальної активності	0,235	0,607	0,585
Креативність	0,49	0,604	
Моральність	0,119		0,835
Лідерство - конформізм	0,456	0,413	0,559
Метод виділення факторів: метод головних компонентів.			
Метод обертання: варімакс с нормалізацією Кайзера. а Обертання збіглося за 5 ітерацій.			

Таблиця І.6

Матриця перетворень

Компонент	1	2	3
1	0,734	0,545	0,404
2	-0,644	0,747	0,163
3	-0,214	-0,38	0,9

Метод виділення факторів: метод головних компонентів
--

Метод обертання: варімакс с нормалізацією Кайзера

Двоетапний кластерний аналіз. Зведення моделі

Кількість кластерів	Інформаційний критерій Акаїке (AIC)	Змінювання AICa	Відношення змін AICb	Відношення мір відстаней
1	2068,747			
2	1821,781	-246,966	1	1,301
3	1644,885	-176,896	0,716	1,88
4	1576,983	-67,902	0,275	1,169
5	1527,01	-49,974	0,202	1,502
6	1512,437	-14,572	0,059	1,197
7	1509,478	-2,959	0,012	1,005
8	1506,842	-2,637	0,011	1,034
9	1506,121	-0,721	0,003	1,248
10	1516,664	10,543	-0,043	1,125
11	1532,253	15,59	-0,063	1,084
12	1550,973	18,72	-0,076	1,034
13	1570,931	19,958	-0,081	1,096
14	1594,05	23,118	-0,094	1,029
15	1618,103	24,054	-0,097	1,058
16	1643,921	25,817	-0,105	1,009
17	1670,017	26,097	-0,106	1,076
18	1698,235	28,218	-0,114	1,009
19	1726,69	28,455	-0,115	1,09
20	1757,424	30,734	-0,124	1,03

Кількість кластерів	Інформаційний критерій Акаїке (AIC)	Змінювання AICa	Відношення змін AICb	Відношення мір відстаней
21	1788,895	31,471	-0,127	1,173
22	1823,99	35,096	-0,142	1,043
23	1859,944	35,954	-0,146	1,144
24	1898,427	38,483	-0,156	1,012
25	1937,123	38,696	-0,157	1,056
26	1976,742	39,619	-0,16	1,028
27	2016,801	40,058	-0,162	1,03
28	2057,318	40,518	-0,164	1,018
29	2098,11	40,792	-0,165	1,028
30	2139,316	41,206	-0,167	1,016
31	2180,753	41,436	-0,168	1,034
32	2222,669	41,916	-0,17	1,068
33	2265,486	42,817	-0,173	1,033
34	2308,721	43,236	-0,175	1,039
35	2352,436	43,714	-0,177	1,012
36	2396,294	43,858	-0,178	1,034
37	2440,547	44,253	-0,179	1,024
38	2485,08	44,533	-0,18	1,006
39	2529,676	44,596	-0,181	1,038
40	2574,692	45,015	-0,182	1,011
41	2619,822	45,131	-0,183	1,002
42	2664,973	45,151	-0,183	1,021

Кількість кластерів	Інформаційний критерій Акаїке (AIC)	Змінювання AICa	Відношення змін AICb	Відношення мір відстаней
43	2710,347	45,374	-0,184	1,058
44	2756,304	45,957	-0,186	1,014
45	2802,396	46,091	-0,187	1,089
46	2849,296	46,901	-0,19	1,006
47	2896,251	46,954	-0,19	1,05
48	2943,634	47,384	-0,192	1,015
49	2991,145	47,511	-0,192	1,036
50	3038,955	47,809	-0,194	1,124

а Джерело змін – попередній набір кластерів в таблиці

б Відношення змін визначаються різницями між двома кластерними рішеннями

с Відношення мір відстані засновані на поточному наборі кластерів, який протиставляється попередньому набору кластерів.

Виділені кластери

Якість кластерів

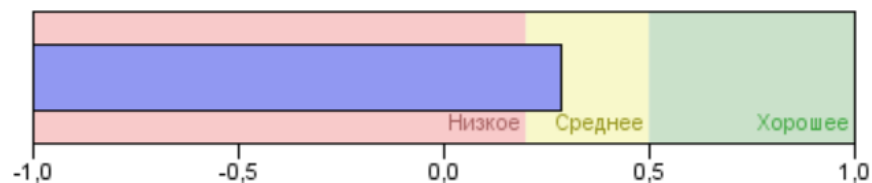


Рис. Й1. Силуетна міра зв'язності / роздільності кластерів

Розміри кластерів

Розмір найменшого кластера	18 (14,2%)
Розмір найбільшого кластера	78 (61,4%)
Відношення розмірів: найбільшого кластера до найменшого	4,33

Таблиця Й.3

Важливість предикторів (вхідних показників)



Кластер 1

Кластер 3

Кластер 2

61,4% (78)	24,4% (31)	14,2% (18)
Емпатія 2,03	Емпатія 1,71	Емпатія 3,00
Співробітництво середній (82,1%)	Співробітництво низький (58,1%)	Співробітництво високий (88,9%)
Гнучкість - ригідність	Гнучкість - ригідність	Гнучкість - ригідність
Дотримання правил середній (59,0%)	Дотримання правил низький (90,3%)	Дотримання правил високий (77,8%)
Автономність 6,76	Автономність 5,03	Автономність 10,50
Лідерство - конформізм	Лідерство - конформізм	Лідерство - конформізм
Товариськість середня (50,0%)	Товариськість низька (58,1%)	Товариськість
Стійкість пізнавальної активності	Стійкість пізнавальної активності	Стійкість пізнавальної активності
Розподіл обов'язків середній (83,3%)	Розподіл обов'язків середній (61,3%)	Розподіл обов'язків середній (55,6%)
Креативність 6,79	Креативність 5,80	Креативність 7,83
Пізнавальна мотивація	Пізнавальна мотивація	Пізнавальна мотивація
Пізнавальна активність	Пізнавальна активність	Пізнавальна активність
Моральність	Моральність середній (64,5%)	Моральність

Профілі кластерів за вимірюваними показниками

Середні

Центроїди		Кластер			Об'єднаний
		1	2	3	
<i>Автономність</i>	Середнє	6,76	10,5	5,03	6,87
	Сер.кв.відх.	1,949	2,256	1,14	2,457
<i>Пізнавальна мотивація</i>	Середнє	12,08	12,89	9,68	11,61
	Сер.кв.відх.	2,443	1,844	2,12	2,542
<i>Пізнавальна активність</i>	Середнє	12,19	13,83	10,35	11,98
	Сер.кв.відх.	2,507	1,295	2,576	2,611
<i>Стійкість пізнавальної активності</i>	Середнє	26,42	28,67	19,77	25,12
	Сер.кв.відх.	4,465	1,879	4,311	5,193
<i>Креативність</i>	Середнє	6,7897	7,8278	5,7968	6,6945
	Сер.кв.відх.	1,0430	0,7193	0,9948	1,16519
		5	2	1	
<i>Емпатія</i>	Середнє	2,03	3	1,71	2,09
	Сер.кв.відх.	0,226	0	0,461	0,488
<i>Конформізм - лідерство</i>	Середнє	6,44	8,28	3,74	6,04
	Сер.кв.відх.	1,945	0,669	0,93	2,165
<i>Ригідність - гнучкість</i>	Середнє	7,47	8,39	4,68	6,92
	Сер.кв.відх.	1,078	0,85	1,641	1,784

Профілі кластерів за вимірюваними показниками

Таблиця Й.5

Частоти Моральність

Кластер	Низький		Середній		вище середнього		Високий	
	Частота	%	Частота	%	Частота	%	Частота	%
1	3	37,50%	26	54,20%	35	64,80%	14	82,40%
2	0	0,00%	2	4,20%	14	25,90%	2	11,80%
3	5	62,50%	20	41,70%	5	9,30%	1	5,90%
Об'єднаний	8	100,00%	48	100,00%	54	100,00%	17	100,00%

Таблиця Й.6

Співробітництво

Кластер	низький		середній		високий	
	Частота	%	Частота	%	Частота	%
1	8	30,80%	64	81,00%	6	27,30%
2	0	0,00%	2	2,50%	16	72,70%
3	18	69,20%	13	16,50%	0	0,00%
Об'єднаний	26	100,00%	79	100,00%	22	100,00%

Таблиця Й.7

Розподіл обов'язків

	низький		середній		високий	
	Частота	%	Частота	%	Частота	%
1	11	47,80%	65	69,10%	2	20,00%
2	0	0,00%	10	10,60%	8	80,00%
3	12	52,20%	19	20,20%	0	0,00%
Об'єднаний	23	100,00%	94	100,00%	10	100,00%

Таблиця Й.8

Дотримання правил

	низький		середній		високий	
	Частота	%	Частота	%	Частота	%
1	22	44,00%	46	86,80%	10	41,70%
2	0	0,00%	4	7,50%	14	58,30%
3	28	56,00%	3	5,70%	0	0,00%
Об'єднаний	50	100,00%	53	100,00%	24	100,00%

Таблиця Й.9

Товариськість

	низька		середн я		вище середнього		висока	
	Частот а	%	Частот а	%	Частот а	%	Частот а	%
1	6	25,00%	39	75,00%	26	72,20%	7	46,70%
2	0	0,00%	0	0,00%	10	27,80%	8	53,30%
3	18	75,00%	13	25,00%	0	0,00%	0	0,00%
Об'єднани й	24	100,00 %	52	100,00 %	36	100,00 %	15	100,00 %

Таблиця Й.10

Кореляція Спірмена вимірюваних показників за кластером 1.

		Автономність	Пізнавальна мотивація	Пізнавальна активність	Стойкість пізнавальної активності	Моральність	Креативність	Співробітництво	Розподіл обов'язків	Дотримання правил	Товариськість	Емпатія	Лідерство - конформізм	Гнучкість - ригідність
Автономність	Коефіцієнт	1	0,093	-0,076	-0,062	-0,091	0,038	-0,064	0,025	0,165	-0,159	-0,138	-0,125	,251*
	Знач. (двухсто		0,416	0,51	0,592	0,429	0,739	0,576	0,827	0,148	0,164	0,228	0,276	0,027
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Пізнавальна мотивація	Коефіцієнт	0,093	1	,668**	,586**	0,094	,369**	-,309**	0,174	0,015	-,227*	-0,127	,410**	0,218
	Знач. (двухсто	0,416		0	0	0,414	0,001	0,006	0,127	0,898	0,046	0,268	0	0,055
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Пізнавальна активність	Коефіцієнт	-0,076	,668**	1	,538**	-0,079	,297**	-,312**	0,085	-0,054	-0,089	0,089	,469**	,233*
	Знач. (двухсто	0,51	0		0	0,491	0,008	0,005	0,459	0,637	0,436	0,441	0	0,04
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Стойкість пізнавальної акт	Коефіцієнт	-0,062	,586**	,538**	1	0,082	0,109	-0,056	0,075	-,248*	0,001	0,139	,550**	,287*
	Знач. (двухсто	0,592	0	0		0,476	0,342	0,625	0,515	0,029	0,991	0,226	0	0,011
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Моральність	Коефіцієнт	-0,091	0,094	-0,079	0,082	1	0,085	0,102	0,197	-0,092	-0,214	-0,128	0,219	0,015
	Знач. (двухсто	0,429	0,414	0,491	0,476		0,459	0,375	0,084	0,423	0,06	0,266	0,054	0,899
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Креативність	Коефіцієнт	0,038	,369**	,297**	0,109	0,085	1	-0,034	0,141	0,123	0,134	0,018	0,1	0,084
	Знач. (двухсто	0,739	0,001	0,008	0,342	0,459		0,77	0,217	0,283	0,242	0,873	0,385	0,465
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Співробітництво	Коефіцієнт	-0,064	-,309**	-,312**	-0,056	0,102	-0,034	1	-0,096	-0,078	0,131	0,141	0,036	0,037
	Знач. (двухсто	0,576	0,006	0,005	0,625	0,375	0,77		0,402	0,499	0,255	0,217	0,758	0,745
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Розподіл обов'язків	Коефіцієнт	0,025	0,174	0,085	0,075	0,197	0,141	-0,096	1	0,136	0,173	0,168	0,137	0,064
	Знач. (двухсто	0,827	0,127	0,459	0,515	0,084	0,217	0,402		0,234	0,13	0,142	0,233	0,577
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Дотримання правил	Коефіцієнт	0,165	0,015	-0,054	-,248*	-0,092	0,123	-0,078	0,136	1	-0,038	0,035	-0,058	-0,072
	Знач. (двухсто	0,148	0,898	0,637	0,029	0,423	0,283	0,499	0,234		0,741	0,759	0,615	0,531
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Товариськість	Коефіцієнт	-0,159	-,227*	-0,089	0,001	-0,214	0,134	0,131	0,173	-0,038	1	,302**	0,007	0,028
	Знач. (двухсто	0,164	0,046	0,436	0,991	0,06	0,242	0,255	0,13	0,741		0,007	0,951	0,811
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Товариськість	Коефіцієнт	-0,159	-,227*	-0,089	0,001	-0,214	0,134	0,131	0,173	-0,038	1	,302**	0,007	0,028
	Знач. (двухсто	0,164	0,046	0,436	0,991	0,06	0,242	0,255	0,13	0,741		0,007	0,951	0,811
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Емпатія	Коефіцієнт	-0,138	-0,127	0,089	0,139	-0,128	0,018	0,141	0,168	0,035	,302**	1	0,001	0,072
	Знач. (двухсто	0,228	0,268	0,441	0,226	0,266	0,873	0,217	0,142	0,759	0,007		0,995	0,532
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Лідерство - конформізм	Коефіцієнт	-0,125	,410**	,469**	,550**	0,219	0,1	0,036	0,137	-0,058	0,007	0,001	1	,297**
	Знач. (двухсто	0,276	0	0	0	0,054	0,385	0,758	0,233	0,615	0,951	0,995		0,008
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
Гнучкість - ригідність	Коефіцієнт	,251*	0,218	,233*	,287*	0,015	0,084	0,037	0,064	-0,072	0,028	0,072	,297**	1
	Знач. (двухсто	0,027	0,055	0,04	0,011	0,899	0,465	0,745	0,577	0,531	0,811	0,532	0,008	
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

** Кореляція значима на рівні 0,01 (двостороння).

* Кореляція значима на рівні 0,05 (двостороння).

Таблиця Й.11

Кореляція Спірмена вимірюваних показників за кластером 2

		Автономність	Пізнавальна мотивація	Пізнавальна активність	Стойкість пізнавальної активності	Моральність	Креативність	Співробітництво	Розподіл обов'язків	Дотримання правил	Товариськість	Емпатія	Лідерство - конформізм	Гнучкість - ригідність
Автономність	Коефіцієнт	1	0,07	0,135	0,246	0,023	0,101	0,017	,503*	-0,392	0,306		,536*	0,181
	Знач. (двухсто		0,783	0,594	0,326	0,928	0,689	0,946	0,033	0,108	0,217		0,022	0,473
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Пізнавальна мотивація	Коефіцієнт	0,07	1	,596**	0,228	0,358	0,176	-0,233	-0,238	0,23	-0,317		-0,098	-0,103
	Знач. (двухсто	0,783		0,009	0,363	0,144	0,485	0,352	0,342	0,358	0,199		0,698	0,683
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Пізнавальна активність	Коефіцієнт	0,135	,596**	1	0,294	0,324	0,409	-0,036	-0,08	-0,299	-0,353		-0,05	-0,413
	Знач. (двухсто	0,594	0,009		0,236	0,19	0,092	0,887	0,754	0,228	0,151		0,844	0,088
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Стойкість пізнавальної активності	Коефіцієнт	0,246	0,228	0,294	1	0,243	0,463	0,146	-0,069	-0,028	-0,069		-0,021	0,085
	Знач. (двухсто	0,326	0,363	0,236		0,33	0,053	0,563	0,785	0,913	0,785		0,935	0,737
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Моральність	Коефіцієнт	0,023	0,358	0,324	0,243	1	0,342	-0,375	0	-0,283	0		0,138	,498*
	Знач. (двухсто	0,928	0,144	0,19	0,33		0,165	0,125	1	0,254	1		0,584	0,035
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Креативність	Коефіцієнт	0,101	0,176	0,409	0,463	0,342	1	0,222	0,151	-0,22	-0,032		0,192	0,121
	Знач. (двухсто	0,689	0,485	0,092	0,053	0,165		0,375	0,549	0,381	0,898		0,446	0,633
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Співробітництво	Коефіцієнт	0,017	-0,233	-0,036	0,146	-0,375	0,222	1	-0,04	-0,189	-0,04		0,188	0,128
	Знач. (двухсто	0,946	0,352	0,887	0,563	0,125	0,375		0,876	0,453	0,876		0,454	0,614
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Розподіл обов'язків	Коефіцієнт	,503*	-0,238	-0,08	-0,069	0	0,151	-0,04	1	,598**	0,325		,667**	0,254
	Знач. (двухсто	0,033	0,342	0,754	0,785	1	0,549	0,876		0,009	0,188		0,002	0,31
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Дотримання правил	Коефіцієнт	-0,392	0,23	-0,299	-0,028	-0,283	-0,22	-0,189	,598**	1	-0,06		-0,399	0,262
	Знач. (двухсто	0,108	0,358	0,228	0,913	0,254	0,381	0,453	0,009		0,814		0,101	0,294
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Товариськість	Коефіцієнт	0,306	-0,317	-0,353	-0,069	0	-0,032	-0,04	0,325	-0,06	1		0,286	0,15
	Знач. (двухсто	0,217	0,199	0,151	0,785	1	0,898	0,876	0,188	0,814			0,25	0,553
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Товариськість	Коефіцієнт	0,306	-0,317	-0,353	-0,069	0	-0,032	-0,04	0,325	-0,06	1,000**		0,286	0,15
	Знач. (двухсто	0,217	0,199	0,151	0,785	1	0,898	0,876	0,188	0,814			0,25	0,553
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Емпатія	Коефіцієнт													
	Знач. (двухсто													
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Лідерство - конформізм	Коефіцієнт	,536*	-0,098	-0,05	-0,021	0,138	0,192	0,188	,667**	-0,399	0,286		1	0,081
	Знач. (двухсто	0,022	0,698	0,844	0,935	0,584	0,446	0,454	0,002	0,101	0,25			0,75
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18
Гнучкість - ригідність	Коефіцієнт	0,181	-0,103	-0,413	0,085	,498*	0,121	0,128	0,254	0,262	0,15		0,081	1
	Знач. (двухсто	0,473	0,683	0,088	0,737	0,035	0,633	0,614	0,31	0,294	0,553		0,75	
	N	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18

** Кореляція значима на рівні 0,01 (двостороння).

* Кореляція значима на рівні 0,05 (двостороння).

Таблиця Й.12

Кореляція Спірмена вимірюваних показників за кластером 3

		Автономність	Пізнавальна мотивація	Пізнавальна активність	Стойкість пізнавальної активності	Моральність	Креативність	Співробітництво	Розподіл обов'язків	Дотримання правил	Товариськість	Емпатія	Лідерство - конформізм	Гнучкість - ригідність
Автономність	Коефіцієнт	1	0,215	-0,216	0,025	-0,003	0,276	-0,069	0,188	-0,064	-0,17	0,008	0,02	-0,161
	Знач. (двухсто		0,246	0,243	0,895	0,986	0,133	0,711	0,312	0,731	0,361	0,964	0,916	0,386
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Пізнавальна мотивація	Коефіцієнт	0,215	1	0,619**	0,724**	0,297	0,371*	-0,07	0,086	-0,198	-0,282	0,689**	0,1	0,281
	Знач. (двухсто	0,246		0	0	0,104	0,04	0,706	0,644	0,286	0,125	0	0,594	0,125
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Пізнавальна активність	Коефіцієнт	-0,216	0,619**	1	0,515**	0,287	0,515**	-0,037	-0,019	0,18	-0,067	0,480**	0,105	0,412*
	Знач. (двухсто	0,243	0		0,003	0,117	0,003	0,843	0,92	0,334	0,721	0,006	0,573	0,021
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Стойкість пізнавальної акт	Коефіцієнт	0,025	0,724**	0,515**	1	0,537**	-0,003	-0,151	0,202	-0,068	-0,118	0,613**	0,163	0,465**
	Знач. (двухсто	0,895	0	0,003		0,002	0,986	0,417	0,277	0,718	0,527	0	0,382	0,008
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Моральність	Коефіцієнт	-0,003	0,297	0,287	0,537**	1	0,031	0,185	-0,057	-0,022	0,077	0,276	0,036	-0,037
	Знач. (двухсто	0,986	0,104	0,117	0,002		0,867	0,32	0,762	0,909	0,679	0,134	0,848	0,845
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Креативність	Коефіцієнт	0,276	0,371*	0,515**	-0,003	0,031	1	0,044	-0,197	0,276	-0,268	0,112	-0,159	-0,194
	Знач. (двухсто	0,133	0,04	0,003	0,986	0,867		0,814	0,288	0,133	0,145	0,55	0,394	0,294
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Співробітництво	Коефіцієнт	-0,069	-0,07	-0,037	-0,151	0,185	0,044	1	-0,533**	-0,057	0,470**	-0,033	0,016	0,026
	Знач. (двухсто	0,711	0,706	0,843	0,417	0,32	0,814		0,002	0,76	0,008	0,862	0,933	0,888
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Розподіл обов'язків	Коефіцієнт	0,188	0,086	-0,019	0,202	-0,057	-0,197	-0,533**	1	-0,412*	-0,398*	0,221	-0,016	0,195
	Знач. (двухсто	0,312	0,644	0,92	0,277	0,762	0,288	0,002		0,021	0,026	0,232	0,932	0,293
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Дотримання правил	Коефіцієнт	-0,064	-0,198	0,18	-0,068	-0,022	0,276	-0,057	-0,412*	1	0,164	-0,271	0,007	-0,076
	Знач. (двухсто	0,731	0,286	0,334	0,718	0,909	0,133	0,76	0,021		0,378	0,14	0,972	0,686
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Товариськість	Коефіцієнт	-0,17	-0,282	-0,067	-0,118	0,077	-0,268	0,470**	-0,398*	0,164	1	-0,033	0,357*	0,197
	Знач. (двухсто	0,361	0,125	0,721	0,527	0,679	0,145	0,008	0,026	0,378		0,862	0,049	0,289
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Товариськість	Коефіцієнт	-0,17	-0,282	-0,067	-0,118	0,077	-0,268	0,470**	-0,398*	0,164	1,000**	-0,033	0,357*	0,197
	Знач. (двухсто	0,361	0,125	0,721	0,527	0,679	0,145	0,008	0,026	0,378		0,862	0,049	0,289
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Емпатія	Коефіцієнт	0,008	0,689**	0,480**	0,613**	0,276	0,112	-0,033	0,221	-0,271	-0,033	1	0,267	0,460**
	Знач. (двухсто	0,964	0	0,006	0	0,134	0,55	0,862	0,232	0,14	0,862		0,146	0,009
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Лідерство - конформізм	Коефіцієнт	0,02	0,1	0,105	0,163	0,036	-0,159	0,016	-0,016	0,007	0,357*	0,267	1	0,341
	Знач. (двухсто	0,916	0,594	0,573	0,382	0,848	0,394	0,933	0,932	0,972	0,049	0,146		0,06
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31
Гнучкість - ригідність	Коефіцієнт	-0,161	0,281	0,412*	0,465**	-0,037	-0,194	0,026	0,195	-0,076	0,197	0,460**	0,341	1
	Знач. (двухсто	0,386	0,125	0,021	0,008	0,845	0,294	0,888	0,293	0,686	0,289	0,009	0,06	
	N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31	31

** Кореляція значима на рівні 0,01 (двостороння).

* Кореляція значима на рівні 0,05 (двостороння).

Таблиця Й.13

Кореляція Спірмена вимірюваних показників у розрізі кластерів

Показник	Клас-тери	Автономність	Пізнавальна мотивація	Пізнавальна активність	Стойкість пізнавальної активності	Моральність	Креативність	Співробітництво	Розподіл обов'язків	Дотримання правил	Товариськість	Емпатія	Лідерство - конформізм	Гнучкість - ригідність
Автономність	1	1	0,093	-0,076	-0,062	-0,091	0,038	-0,064	0,025	0,165	-0,159	-0,138	-0,125	,251*
Автономність	2	1	0,07	0,135	0,246	0,023	0,101	0,017	,503*	-0,392	0,306	.	,536*	0,181
Автономність	3	1	0,215	-0,216	0,025	-0,003	0,276	-0,069	0,188	-0,064	-0,17	0,008	0,02	-0,161
Пізнавальна мотивація	1	0,093	1	,668**	,586**	0,094	,369**	-,309**	0,174	0,015	-,227*	-0,127	,410**	0,218
Пізнавальна мотивація	2	0,07	1	,596**	0,228	0,358	0,176	-0,233	-0,238	0,23	-0,317	.	-0,098	-0,103
Пізнавальна мотивація	3	0,215	1	,619**	,724**	0,297	,371*	-0,07	0,086	-0,198	-0,282	,689**	0,1	0,281
Пізнавальна активність	1	-0,076	,668**	1	,538**	-0,079	,297**	-,312**	0,085	-0,054	-0,089	0,089	,469**	,233*
Пізнавальна активність	2	0,135	,596**	1	0,294	0,324	0,409	-0,036	-0,08	-0,299	-0,353	.	-0,05	-0,413
Пізнавальна активність	3	-0,216	,619**	1	,515**	0,287	,515**	-0,037	-0,019	0,18	-0,067	,480**	0,105	,412*
Стойкість пізнавальної акт	1	-0,062	,586**	,538**	1	0,082	0,109	-0,056	0,075	-,248*	0,001	0,139	,550**	,287*
Стойкість пізнавальної акт	2	0,246	0,228	0,294	1	0,243	0,463	0,146	-0,069	-0,028	-0,069	.	-0,021	0,085
Стойкість пізнавальної акт	3	0,025	,724**	,515**	1	,537**	-0,003	-0,151	0,202	-0,068	-0,118	,613**	0,163	,465**
Моральність	1	-0,091	0,094	-0,079	0,082	1	0,085	0,102	0,197	-0,092	-0,214	-0,128	0,219	0,015
Моральність	2	0,023	0,358	0,324	0,243	1	0,342	-0,375	0	-0,283	0	.	0,138	-,498*
Моральність	3	-0,003	0,297	0,287	,537**	1	0,031	0,185	-0,057	-0,022	0,077	0,276	0,036	-0,037
Креативність	1	0,038	,369**	,297**	0,109	0,085	1	-0,034	0,141	0,123	0,134	0,018	0,1	0,084
Креативність	2	0,101	0,176	0,409	0,463	0,342	1	0,222	0,151	-0,22	-0,032	.	0,192	0,121
Креативність	3	0,276	,371*	,515**	-0,003	0,031	1	0,044	-0,197	0,276	-0,268	0,112	-0,159	-0,194
Співробітництво	1	-0,064	-,309**	-,312**	-0,056	0,102	-0,034	1	-0,096	-0,078	0,131	0,141	0,036	0,037
Співробітництво	2	0,017	-0,233	-0,036	0,146	-0,375	0,222	1	-0,04	-0,189	-0,04	.	0,188	0,128
Співробітництво	3	-0,069	-0,07	-0,037	-0,151	0,185	0,044	1	-,533**	-0,057	,470**	-0,033	0,016	0,026
Розподіл обов'язків	1	0,025	0,174	0,085	0,075	0,197	0,141	-0,096	1	0,136	0,173	0,168	0,137	0,064
Розподіл обов'язків	2	,503*	-0,238	-0,08	-0,069	0	0,151	-0,04	1	-,598**	0,325	.	,667**	0,254
Розподіл обов'язків	3	0,188	0,086	-0,019	0,202	-0,057	-0,197	-,533**	1	-,412*	-,398*	0,221	-0,016	0,195
Дотримання правил	1	0,165	0,015	-0,054	-,248*	-0,092	0,123	-0,078	0,136	1	-0,038	0,035	-0,058	-0,072
Дотримання правил	2	-0,392	0,23	-0,299	-0,028	-0,283	-0,22	-0,189	-,598**	1	-0,06	.	-0,399	0,262
Дотримання правил	3	-0,064	-0,198	0,18	-0,068	-0,022	0,276	-0,057	-,412*	1	0,164	-0,271	0,007	-0,076
Товариськість	1	-0,159	-,227*	-0,089	0,001	-0,214	0,134	0,131	0,173	-0,038	1	,302**	0,007	0,028
Товариськість	2	0,306	-0,317	-0,353	-0,069	0	-0,032	-0,04	0,325	-0,06	1	.	0,286	0,15
Товариськість	3	-0,17	-0,282	-0,067	-0,118	0,077	-0,268	,470**	-,398*	0,164	1	-0,033	,357*	0,197
Емпатія	1	-0,138	-0,127	0,089	0,139	-0,128	0,018	0,141	0,168	0,035	,302**	1	0,001	0,072
Емпатія	2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Емпатія	3	0,008	,689**	,480**	,613**	0,276	0,112	-0,033	0,221	-0,271	-0,033	1	0,267	,460**
Лідерство - конформізм	1	-0,125	,410**	,469**	,550**	0,219	0,1	0,036	0,137	-0,058	0,007	0,001	1	,297**
Лідерство - конформізм	2	,536*	-0,098	-0,05	-0,021	0,138	0,192	0,188	,667**	-0,399	0,286	.	1	0,081
Лідерство - конформізм	3	0,02	0,1	0,105	0,163	0,036	-0,159	0,016	-0,016	0,007	,357*	0,267	1	0,341
Гнучкість - ригідність	1	,251*	0,218	,233*	,287*	0,015	0,084	0,037	0,064	-0,072	0,028	0,072	,297**	1
Гнучкість - ригідність	2	0,181	-0,103	-0,413	0,085	-,498*	0,121	0,128	0,254	0,262	0,15	.	0,081	1
Гнучкість - ригідність	3	-0,161	0,281	,412*	,465**	-0,037	-0,194	0,026	0,195	-0,076	0,197	,460**	0,341	1

** Кореляція значима на рівні 0,01 (двостороння).

* Кореляція значима на рівні 0,05 (двостороння).

Факторний аналіз

Таблиця К1

*Факторизація (метод головних компонент)**для досліджуваних кластера № 3.*

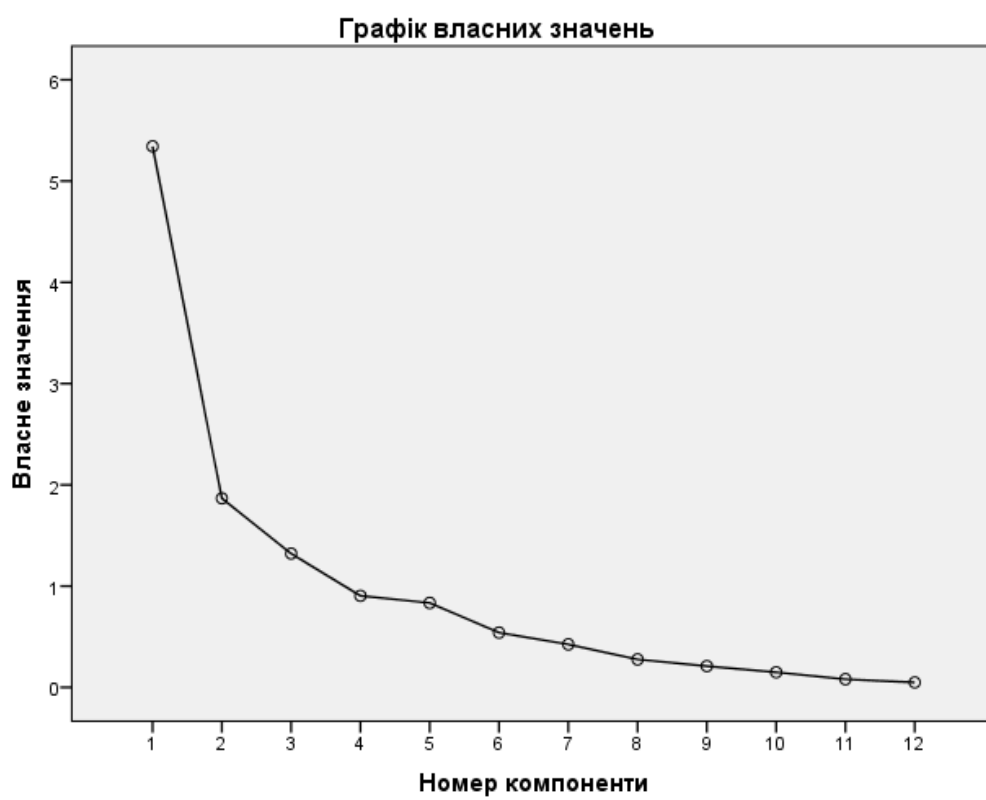
Спільності

	Початкова	Витяг- нення
Автономність	1	0,178
Пізнавальна мотивація	1	0,759
Пізнавальна активність	1	0,763
Стійкість пізнавальної активності	1	0,694
Креативність	1	0,8
Лідерство - конформізм	1	0,467
Гнучкість - ригідність	1	0,576
Моральність	1	0,258
Співробітництво	1	0,518
Розподіл обов'язків	1	0,789
Дотримання правил	1	0,349
Товариськість	1	0,759
Метод виділення факторів: метод головних компонент.		

Таблиця К2

Пояснена сукупна дисперсія (кластер №3)

Ком- по- нент	Початкові власні значення			Виділення суми квадратів навантажень			Ротація суми квадратів навантажень		
	Всього	% дисперсії	Сумарний %	Всього	% дисперсії	Сумар- ний %	Усього	% дисперсії	Сумарний %
1	3,008	25,064	25,064	3,008	25,064	25,064	2,848	23,729	23,729
2	2,09	17,418	42,481	2,09	17,418	42,481	2,177	18,141	41,871
3	1,813	15,112	57,594	1,813	15,112	57,594	1,887	15,723	57,594
4	1,241	10,341	67,935						
5	1,137	9,476	77,411						
6	0,846	7,054	84,465						
7	0,65	5,414	89,879						
8	0,483	4,021	93,9						
9	0,366	3,054	96,954						
10	0,203	1,694	98,647						
11	0,09	0,748	99,396						
12	0,073	0,604	100						



Матриця компонентів (кластер №3)

	1	2	3
Пізнавальна мотивація	0,863		
Стійкість пізнавальної активності	0,797	0,107	0,218
Пізнавальна активність	0,795	0,346	-0,106
Моральність	0,339	0,333	0,178
Автономність	0,245	-0,242	-0,243
Розподіл обов'язків	0,29	-0,803	0,246
Співробітництво	-0,258	0,663	0,11
Товариськість	-0,349	0,621	0,501
Дотримання правил		0,485	-0,335
Креативність	0,512	0,252	-0,688
Гнучкість - ригідність	0,433		0,623
Лідерство - конформізм	0,312	0,111	0,598
Метод виділення факторів: метод головних компонент.			
а Вилучено компонентів - 3.			
В У фазі аналізу використовується тільки спостереження, для яких двоетапний кластерний номер = 3.			

Повернута матриця компонентів (кластер №3)

	1	2	3
Пізнавальна активність	0,836	-0,102	-0,232
Стійкість пізнавальної активності	0,805	-0,134	0,168
Пізнавальна мотивація	0,804	-0,326	
Моральність	0,463	0,207	
Товариськість		0,865	0,102
Співробітництво		0,674	-0,252
Автономність		-0,404	
Креативність	0,443	-0,341	-0,698
Розподіл обов'язків		-0,625	0,631
Гнучкість - ригідність	0,494	0,105	0,567
Дотримання правил		0,233	-0,536
Лідерство - конформізм	0,428	0,246	0,472
Метод виділення факторів: метод головних компонент.			
Метод обертання: варімакс із нормалізацією Кайзера.			
а Обертання зійшлося за 19 ітерацій.			
б У фазі аналізу використовується тільки спостереження, для яких двоетапний кластерний номер = 3.			

Матриця перетворень (кластер №3)

Компонент	1	2	3
1	0,913	-0,405	0,044
2	0,369	0,779	-0,507
3	0,171	0,479	0,861
Метод виділення факторів: метод головних компонент.			
Метод обертання: варімакс із нормалізацією Кайзера			
а У фазі аналізу використовується тільки спостереження, для яких двоетапний кластерний номер = 3.			

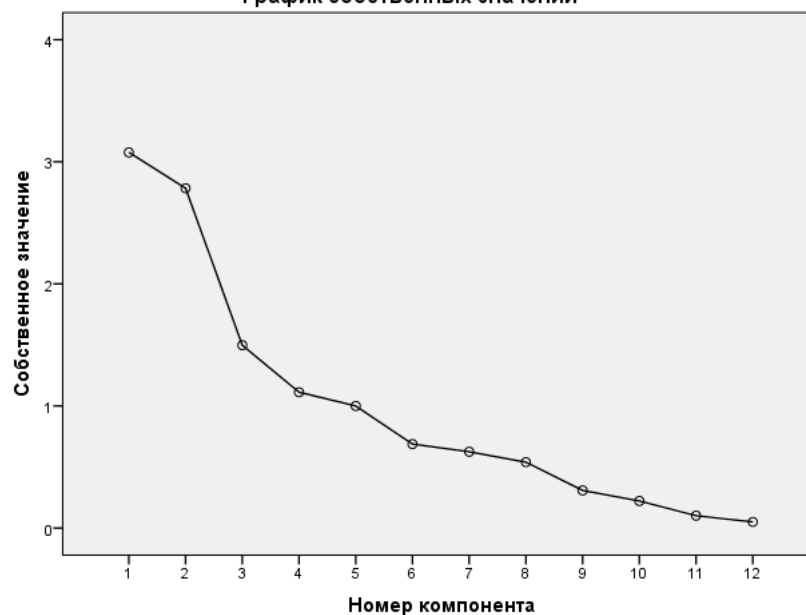
Факторизація (метод головних компонент)
для досліджуваних кластера № 2.
 Спільності

	Початкова	Витягнення
Автономність	1	0,583
Пізнавальна мотивація	1	0,504
Пізнавальна активність	1	0,776
Стійкість пізнавальної активності	1	0,576
Креативність	1	0,628
Лідерство - конформізм	1	0,674
Гнучкість - ригідність	1	0,594
Моральність	1	0,704
Співробітництво	1	0,63
Розподіл обов'язків	1	0,78
Дотримання правил	1	0,552
Товариськість	1	0,356
Метод виділення факторів: метод головних компонент.		
а У фазі аналізу використовується тільки спостереження, для яких двоетапний кластерний номер = 2.		

Пояснена сукупна дисперсія (кластер №2)

Ком- по- нент	Початкові власні значення			Виділення суми квадратів навантажень			Ротація суми квадратів навантажень		
	Всього	% дисперсії	Сумар- ний %	Всього	% дисперсії	Сумарний %	Всього	% дисперсії	Сумар- ний %
1	3,077	25,638	25,638	3,077	25,638	25,638	2,749	22,906	22,906
2	2,783	23,195	48,833	2,783	23,195	48,833	2,437	20,305	43,21
3	1,497	12,476	61,309	1,497	12,476	61,309	2,172	18,099	61,309
4	1,112	9,271	70,58						
5	0,999	8,328	78,907						
6	0,688	5,731	84,638						
7	0,625	5,207	89,845						
8	0,539	4,493	94,338						
9	0,308	2,563	96,901						
10	0,221	1,845	98,746						
11	0,101	0,841	99,587						
12	0,05	0,413	100						

График собственных значений



Матриця компонентів (кластер №2)

	1	2	3
Пізнавальна активність	0,819	-0,278	0,168
Моральність	0,75		-0,372
Пізнавальна мотивація	0,615	-0,294	-0,198
Стійкість пізнавальної активності	0,61		0,446
Креативність	0,597		0,52
Гнучкість - ригідність	-0,57	0,341	0,391
Розподіл обов'язків		0,864	-0,165
Лідерство - конформізм	0,152	0,799	-0,112
Автономність	0,349	0,679	
Дотримання правил	-0,465	-0,579	
Товариськість	-0,168	0,525	-0,227
Співробітництво	-0,124	0,194	0,76
Метод виділення фактору: метод головних компонент.			
а Вилучення компонентів - 3.			
б У фазі аналізу використовується тільки спостереження, для яких двоетапний кластерний номер = 2.			

Повернута матриця компонентів (кластер №2)

	1	2	3
Розподіл обов'язків	0,874	-0,103	
Лідерство - конформізм	0,819		
Автономність	0,726		0,232
Дотримання правил	-0,664	-0,176	-0,284
Товариськість	0,507	-0,139	-0,282
Моральність	0,192	0,79	0,208
Гнучкість - ригідність	0,116	-0,758	
Пізнавальна мотивація		0,656	0,252
Співробітництво		-0,621	0,494
Креативність			0,783
Стійкість пізнавальної активності	0,117	0,141	0,736
Пізнавальна активність	-0,109	0,57	0,663
Метод виділення фактору: метод головних компонент.			
Метод обертання: варімакс с нормалізацією Кайзера.			
а Обертання зійшлося за 4 ітерації			
б У фазі аналізу використовується тільки спостереження, для яких двоетапний кластерний номер = 2.			

Таблиця К10

Матриця перетворень (кластер №2)

Компонент	1	2	3
1	0,23	0,721	0,654
2	0,953	-0,304	-0,001
3	-0,198	-0,623	0,757
Метод виділення фактору: метод головних компонент.			
Метод обертання: варімакс с нормалізацією Кайзера.			
а У фазі аналізу використовується тільки спостереження, для яких двоетапний кластерний номер = 2.			

*Г.1.3. Факторизація (метод головних компонент)**для досліджуваних кластера № 1.*

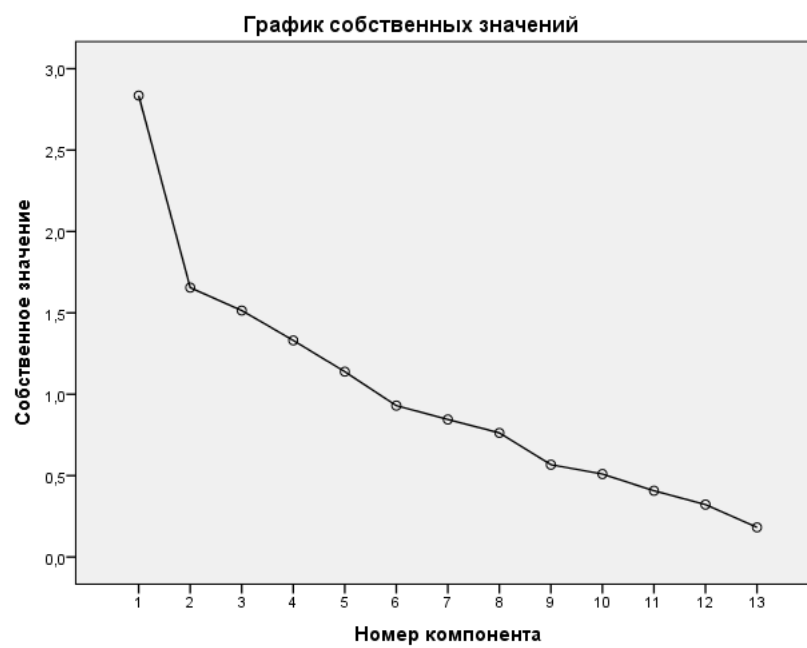
Спільності

Автономність	1	0,56
Пізнавальна мотивація	1	0,811
Пізнавальна активність	1	0,776
Стійкість пізнавальної активності	1	0,675
Креативність	1	0,396
Лідерство - конформізм	1	0,598
Гнучкість - ригідність	1	0,518
Моральність	1	0,506
Співробітництво	1	0,469
Розподіл обов'язків	1	0,363
Дотримання правил	1	0,49
Товариськість	1	0,661
Емпатія	1	0,512
Метод виділення факторів: метод головних компонент.		
а У фазі аналізу використовується тільки спостереження, для яких Двухетапний кластерний номер = 1.		

Таблиця К13

Пояснена сукупна дисперсія (кластер №1)

Ком- по- нент	Початкові власні значення			Виділення суми квадратів навантажень			Ротація суми квадратів навантажень		
	Всього	% дисперсії	Сумар- ний %	Всього	% дисперсії	Сумарний %	Всього	% дисперсії	Сумар- ний %
1	2,835	21,808	21,808	2,835	21,808	21,808	2,201	16,933	16,933
2	1,655	12,733	34,541	1,655	12,733	34,541	2,082	16,019	32,952
3	1,514	11,649	46,19	1,514	11,649	46,19	1,638	12,597	45,55
4	1,331	10,237	56,427	1,331	10,237	56,427	1,414	10,877	56,427
5	1,139	8,759	65,186						
6	0,93	7,154	72,34						
7	0,845	6,501	78,84						
8	0,763	5,866	84,706						
9	0,567	4,363	89,069						
10	0,51	3,92	92,989						
11	0,407	3,132	96,121						
12	0,322	2,477	98,598						
13	0,182	1,402	100						



Матриця компонентів (кластер №1)

	1	2	3	4
Пізнавальна мотивація	0,86	-0,215	0,111	-0,111
Пізнавальна активність	0,807		0,158	-0,315
Стійкість пізнавальної активності	0,734	0,182	-0,318	
Лідерство - конформізм	0,631	0,263	-0,298	0,205
Товариськість	-0,158	0,737	0,296	
Емпатія		0,682	0,214	
Співробітництво	-0,323	0,411	-0,333	0,29
Моральність	0,171		-0,575	0,381
Дотримання правил		-0,186	0,567	0,354
Креативність	0,372	0,129	0,472	-0,135
Гнучкість - ригідність	0,368	0,12		0,603
Автономність		-0,428	0,299	0,531
Розподіл обов'язків	0,245	0,279	0,27	0,391
Метод виділення факторів: метод головних компонент.				
а Вилучення компонентів - 4.				
б У фазі аналізу використовується тільки спостереження, для яких двоетапний кластерний номер = 1.				

Повернута матриця компонентів (кластер №1)

	1	2	3	4
Пізнавальна активність	0,813	0,325		
Пізнавальна мотивація	0,774	0,408	-0,19	
Співробітництво	-0,595	0,199	0,266	
Креативність	0,537		0,282	0,161
Лідерство - конформізм	0,189	0,742	0,106	
Стійкість пізнавальної активності	0,386	0,702		-0,183
Моральність	-0,311	0,584	-0,261	
Товариськість		-0,106	0,801	
Емпатія			0,713	
Автономність			-0,297	0,686
Дотримання правил		-0,303		0,626
Гнучкість - ригідність		0,472	0,112	0,532
Розподіл обов'язків		0,231	0,343	0,43
Метод виділення факторів: метод головних компонент.				
Метод обертання: варімакс с нормалізацією Кайзера.				
а Обертання зійшлося за 8 ітерації				
б У фазі аналізу використовується тільки спостереження, для яких двоетапний кластерний номер номер = 1.				

Матриця перетворень (кластер №1)

Компонент	1	2	3	4
1	0,739	0,666	-0,038	0,096
2	-0,165	0,265	0,928	-0,203
3	0,471	-0,581	0,37	0,552
4	-0,453	0,386	-0,015	0,803
Метод виділення факторів: метод головних компонент.				
Метод обертання: варімакс с нормалізацією Кайзера				
а У фазі аналізу використовується тільки спостереження, для яких двоетапний кластерний номер номер = 1.				

**Критерій Вілкоксона для двох зв'язних вибірок
(до-після)**

Ранги				
		N	Средний ранг	Сумма рангов
Автономність після - Автономність	Від'ємні ранги	8a	9,69	77,5
	Додатні ранги	11b	10,23	112,5
	Співпадаючі спостереження	73c		
	Усього	92		
Пізнавальна мотивація після - Пізнавальна мотивація	Від'ємні ранги	2d	3,5	7
	Додатні ранги	6e	4,83	29
	Співпадаючі спостереження	84f		
	Усього	92		
Пізнавальна активність після - Пізнавальна активність	Від'ємні ранги	10g	11,8	118
	Додатні ранги	13h	12,15	158
	Співпадаючі спостереження	69i		
	Усього	92		
Стійкість пізнавальної активності після - Стійкість пізнавальної активності	Від'ємні ранги	8j	7,38	59
	Додатні ранги	8k	9,63	77
	Співпадаючі спостереження	76l		
	Усього	92		

Моральність після - Моральність	Від'ємні ранги	1m	5	5
	Додатні ранги	8n	5	40
	Співпадаючі спостереження	83o		
	Усього	92		
Креативність після - Креативність	Від'ємні ранги	25p	25,88	647
	Додатні ранги	34q	33,03	1123
	Співпадаючі спостереження	33r		
	Усього	92		
Співробітництво після - Співробітництво	Від'ємні ранги	1s	2,5	2,5
	Додатні ранги	3t	2,5	7,5
	Співпадаючі спостереження	88u		
	Усього	92		
Розподіл обов'язків після - Розподіл обов'язків	Від'ємні ранги	1v	4	4
	Додатні ранги	6w	4	24
	Співпадаючі спостереження	85x		
	Усього	92		
Дотримання правил після - Дотримання правил	Від'ємні ранги	1y	5,5	5,5
	Додатні ранги	9z	5,5	49,5
	Співпадаючі спостереження	82aa		
	Усього	92		
Товарискість після - Товарискість	Від'ємні ранги	0ab	0	0
	Додатні ранги	4ac	2,5	10
	Співпадаючі спостереження	88ad		

	Усього	92		
Емпатія після - Емпатія	Від'ємні ранги	4ae	4	16
	Додатні ранги	3af	4	12
	Співпадаючі спостереження	85ag		
	Усього	92		
Лідерство - конформізм після - Лідерство - конформізм	Від'ємні ранги	3ah	6	18
	Додатні ранги	9ai	6,67	60
	Співпадаючі спостереження	80aj		
	Усього	92		
Гнучкість - ригідність після - Гнучкість - ригідність	Від'ємні ранги	0ak	0	0
	Додатні ранги	8al	4,5	36
	Співпадаючі спостереження	84am		
	Усього	92		

a Автономність після < Автономність
b Автономність після > Автономність
c Автономність після = Автономність
d Пізнавальна мотивація після < Пізнавальна мотивація
e Пізнавальна мотивація після > Пізнавальна мотивація
f Пізнавальна мотивація після = Пізнавальна мотивація
g Пізнавальна активність після < Пізнавальна активність
h Пізнавальна активність після > Пізнавальна активність
i Пізнавальна активність після = Пізнавальна активність
j Стійкість пізнавальної активності після < Стійкість пізнавальної активності
k Стійкість пізнавальної активності після > Стійкість пізнавальної активності
l Стійкість пізнавальної активності після = Стійкість пізнавальної активності
m Моральність після < Моральність

n Моральність після > Моральність
o Моральність після = Моральність
p Креативність після < Креативність
q Креативність після > Креативність
r Креативність після = Креативність
s Співробітництво після < Співробітництво
t Співробітництво після > Співробітництво
u Співробітництво після = Співробітництво
v Розподіл обов'язків після < Розподіл обов'язків
w Розподіл обов'язків після > Розподіл обов'язків
x Розподіл обов'язків після = Розподіл обов'язків
y Дотримання правил після < Дотримання правил
z Дотримання правил після > Дотримання правил
aa Дотримання правил після = Дотримання правил
ab Товарискість після < Товарискість
ac Товарискість після > Товарискість
ad Товарискість після = Товарискість
ae Емпатія після < Емпатія
af Емпатія після > Емпатія
ag Емпатія після = Емпатія
ah Лідерство - конформізм після < Лідерство - конформізм
ai Лідерство - конформізм після > Лідерство - конформізм
aj Лідерство - конформізм після = Лідерство - конформізм
ak Гнучкість - ригідність після < Гнучкість - ригідність
al Гнучкість - ригідність після > Гнучкість - ригідність
am Гнучкість - ригідність після = Гнучкість - ригідність

Статистика критерію

	Z	Асимптотична значимість (2-стороння)
Автономність після - Автономність	-,759b	0,448
Пізнавальна мотивація після - Пізнавальна мотивація	-1,613b	0,107
Пізнавальна активність після - Пізнавальна активність	-,646b	0,518
Стійкість пізнавальної активності після - Стійкість пізнавальної активності	-,470b	0,638
Моральність після - Моральність	-2,333b	0,02
Креативність після - Креативність	-1,819b	0,069
Співробітництво після - Співробітництво	-1,000b	0,317
Розподіл обов'язків після - Розподіл обов'язків	-1,890b	0,059
Дотримання правил після - Дотримання правил	-2,530b	0,011
Товарискість після - Товарискість	-2,000b	0,046
Емпатія після - Емпатія	-,378c	0,705
Лідерство - конформізм після - Лідерство – конформізм	-1,807b	0,071
Гнучкість - ригідність після - Гнучкість – ригідність	-2,640b	0,008

Кластерний аналіз
(результати формувального експерименту)

Кількість кластерів	Інформаційний критерій Акаїке (AIC)	Змінювання AICa	Відношення змін AICb	Відношення мір відстаней
1	1917,114			
2	1736,542	-180,572	1	1,829
3	1695,364	-41,179	0,228	1,584
4	1716,178	20,815	-0,115	1,254
5	1758,511	42,333	-0,234	1,085
6	1807,435	48,923	-0,271	1,439
7	1880,139	72,704	-0,403	1,019
8	1953,874	73,735	-0,408	1,062
9	2030,702	76,829	-0,425	1,27
10	2118,193	87,491	-0,485	1,003
11	2205,82	87,627	-0,485	1,008
12	2293,773	87,953	-0,487	1,134
13	2386,338	92,565	-0,513	1,22
14	2485,104	98,766	-0,547	1,04
15	2584,961	99,857	-0,553	1,018
16	2685,297	100,335	-0,556	1,074
17	2787,454	102,158	-0,566	1,06
18	2891,019	103,564	-0,574	1,047
19	2995,631	104,613	-0,579	1,076

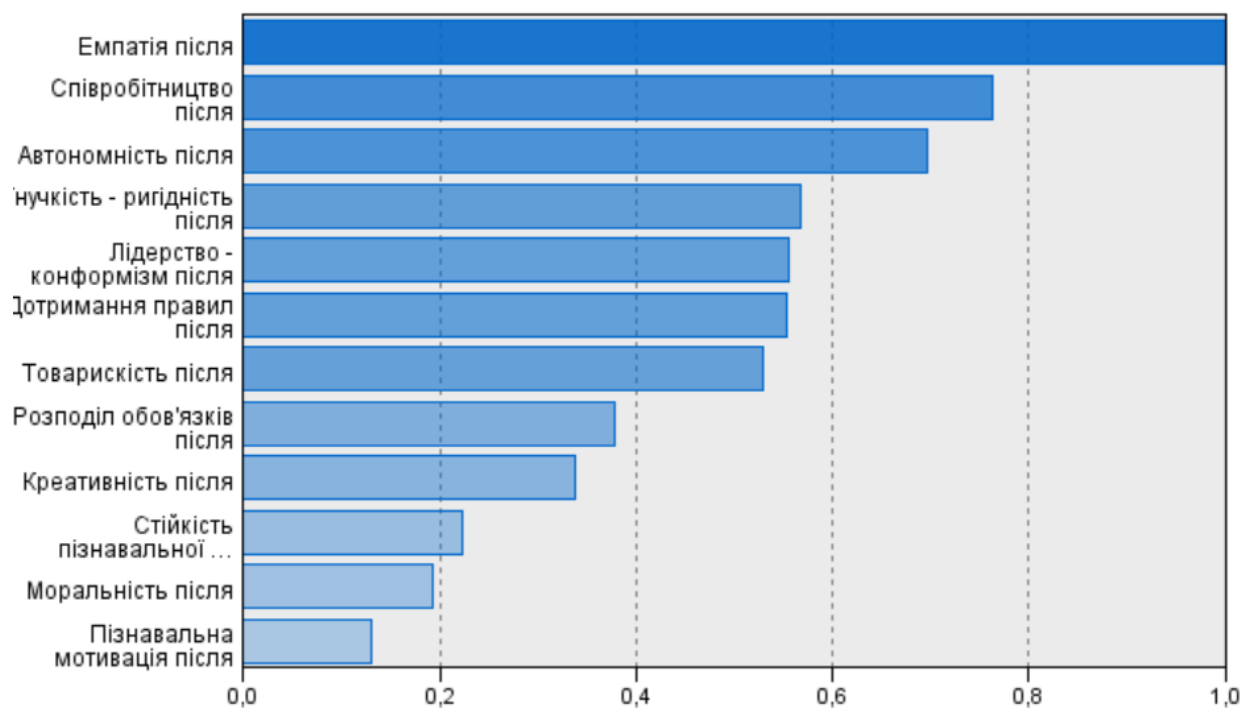
Кількість кластерів	Інформаційний критерій Акаїке (AIC)	Змінювання AICa	Відношення змін AICb	Відношення мір відстаней
20	3101,813	106,182	-0,588	1,036
21	3208,719	106,905	-0,592	1,045
22	3316,49	107,772	-0,597	1,129
23	3426,453	109,962	-0,609	1,039
24	3537,051	110,598	-0,612	1,086
25	3648,946	111,895	-0,62	1,02
26	3761,14	112,194	-0,621	1,009
27	3873,459	112,319	-0,622	1,008
28	3985,897	112,438	-0,623	1,055
29	4099,089	113,192	-0,627	1,019
30	4212,539	113,45	-0,628	1,004
31	4326,043	113,504	-0,629	1,003
32	4439,586	113,543	-0,629	1,042
33	4553,671	114,086	-0,632	1,01
34	4667,88	114,209	-0,632	1,054
35	4782,743	114,863	-0,636	1,014
36	4897,774	115,031	-0,637	1,037
37	5013,232	115,458	-0,639	1,019
38	5128,909	115,677	-0,641	1,068
39	5245,302	116,392	-0,645	1,009
40	5361,784	116,482	-0,645	1,123
41	5479,412	117,629	-0,651	1,007

Кількість кластерів	Інформаційний критерій Акаїке (AIC)	Змінювання AICa	Відношення змін AICb	Відношення мір відстаней
42	5597,106	117,694	-0,652	1,051
43	5715,251	118,144	-0,654	1,025
44	5833,613	118,362	-0,655	1,086
45	5952,65	119,037	-0,659	1,001
46	6071,692	119,042	-0,659	1,005
47	6190,772	119,08	-0,659	1,006
48	6309,901	119,129	-0,66	1,029
49	6429,246	119,345	-0,661	1,018
50	6548,721	119,476	-0,662	1,043

а Джерела змін - попередній набір кластерів в таблиці.

б Відношення змін визначаються різницями між двома кластерними рішеннями

с Відношення мір відстаней відстаней засновані на поточному наборі кластерів, який протиставляється попередньому набору кластерів.

Важливість предикторів (вхідних показників)

Важливість предикторів (вхідних показників)

Об'єм	51,8% (57)	31,8% (35)	16,4% (18)
Входные поля	Емпатія після середній (94,7%)	Емпатія після середній (77,1%)	Емпатія після високий (100,0%)
	Співробітництво після середній (87,7%)	Співробітництво після середній (57,1%)	Співробітництво після високий (88,9%)
	Автономність після 6,81	Автономність після 5,46	Автономність після 10,50
	Гнучкість - ригідність після 7,61	Гнучкість - ригідність після 5,74	Гнучкість - ригідність після 8,39
	Лідерство - конформізм після 6,63	Лідерство - конформізм після 4,51	Лідерство - конформізм після 8,28
	Дотримання правил після середній (66,7%)	Дотримання правил після низький (60,0%)	Дотримання правил після високий (77,8%)
	Товарицькість після вище середнього (49,1%)	Товарицькість після середня (60,0%)	Товарицькість після вище середнього (55,6%)
	Розподіл обов'язків після середній (84,2%)	Розподіл обов'язків після середній (51,4%)	Розподіл обов'язків після середній (55,6%)
	Креативність після 6,88	Креативність після 6,15	Креативність після 7,83
	Стійкість пізнавальної активності після 26,25	Стійкість пізнавальної активності після 22,80	Стійкість пізнавальної активності після 28,67
	Моральність після вище середнього (43,9%)	Моральність після середній (71,4%)	Моральність після вище середнього (77,8%)
	Пізнавальна мотивація після 12,11	Пізнавальна мотивація після 10,63	Пізнавальна мотивація після 12,89
	Пізнавальна активність після 12,12	Пізнавальна активність після 11,37	Пізнавальна активність після 13,83

Профілі кластерів за вимірюваними показниками

Середні

Центроїди		Кластер			Об'єднаний
		1	2	3	
<i>Автономність</i>	Середнє	10,5	6,81	5,46	6,98
	Сер.кв.відх.	2,256	1,807	1,379	2,423
<i>Пізнавальна мотивація</i>	Середнє	12,89	12,11	10,63	11,76
	Сер.кв.відх.	1,844	2,623	1,972	2,442
<i>Пізнавальна активність</i>	Середнє	13,83	12,12	11,37	12,16
	Сер.кв.відх.	1,295	2,536	2,522	2,492
<i>Стійкість пізнавальної активності</i>	Середнє	28,67	26,25	22,8	25,55
	Сер.кв.відх.	1,879	4,885	4,262	4,771
<i>Креативність</i>	Середнє	7,8278	6,8754	6,1514	6,8009
	Сер.кв.відх.	0,7193 2	0,9833	0,9188 8	1,07392
<i>Емпатія</i>	Середнє	8,28	6,63	4,51	6,23
	Сер.кв.відх.	0,669	1,799	1,597	2,062
<i>Конформізм - лідерство</i>	Середнє	8,39	7,61	5,74	7,15
	Сер.кв.відх.	0,85	0,861	1,738	1,561
<i>Ригідність - гнучкість</i>	Середнє	10,5	6,81	5,46	6,98
	Сер.кв.відх.	2,256	1,807	1,379	2,423

Таблиця Л6

Профілі кластерів за вимірюваними показниками

Частоти

Моральність

Кластер	Середній		вище середнього		Високий	
	Частота	%	Частота	%	Частота	%
1	2	4,30%	14	29,20%	2	13,30%
2	20	42,60%	25	52,10%	12	80,00%
3	25	53,20%	9	18,80%	1	6,70%
Об'єднаний	47	100,00%	48	100,00%	15	100,00%

Таблиця Л7

Співробітництво

Кластер	низький		середній		високий	
	Частота	%	Частота	%	Частота	%
1	0	0,00%	2	2,80%	16	76,20%
2	4	23,50%	50	69,40%	3	14,30%
3	13	76,50%	20	27,80%	2	9,50%
Об'єднаний	17	100,00%	72	100,00%	21	100,00%

Таблиця Л8

Розподіл обов'язків

	низький		середній		високий	
	Частота	%	Частота	%	Частота	%
1	0	0,00%	10	13,20%	8	53,30%
2	3	15,80%	48	63,20%	6	40,00%
3	16	84,20%	18	23,70%	1	6,70%
Об'єднаний	19	100,00%	76	100,00%	15	100,00%

Таблиця Л9

Дотримання правил

	низький		середній		високий	
	Частота	%	Частота	%	Частота	%
1	0	0,00%	4	7,10%	14	60,90%
2	10	32,30%	38	67,90%	9	39,10%
3	21	67,70%	14	25,00%	0	0,00%
Об'єднаний	31	100,00%	56	100,00%	23	100,00%

Товариськість

	низька		середн я		вище середнього		висока	
	Частот а	%	Частот а	%	Частот а	%	Частот а	%
1	0	0,00%	0	0,00%	10	26,30%	8	53,30%
2	1	7,70%	23	52,30%	28	73,70%	5	33,30%
3	12	92,30%	21	47,70%	0	0,00%	2	13,30%
Об'єднани й	13	100,00 %	44	100,00 %	38	100,00 %	15	100,00 %



ДО ВМР
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД № 30
ВІННИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ»
(КЗ «ДНЗ № 30 ВМР»)

вул. 600-річчя, буд. 8, м. Вінниця, Вінницький район, Вінницька область, 21021
тел. (0432) 56 08 63, e-mail: dnz_30@ukr.net,
Код ЄДРПОУ 26243444

12.01.2023 № 3

На № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Бондар Оксани Петрівни

Видана аспірантці кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Бондар Оксані Петрівни в тому, що результати її дисертаційного дослідження на тему «Еколого-психологічні особливості організації ігрового простору дитини дошкільного віку» впроваджені у роботу комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад № 30 Вінницької міської ради».

Структурна модель ігрового простору дитини дошкільного віку включає особистісний, організаційний, матеріальний та змістовий компоненти й базується на визнанні пріоритетності дитиноцентрованої спрямованості. Ефективне поєднання зазначених компонентів ігрового простору забезпечує психологічну захищеність дитини дошкільного віку та сприяє високому рівню співробітництва у процесі взаємодії з іншими.

Завідувач



Олена ЧЕРЕШНЮК



Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу №27
«Вишенька»
вул Вокзальна, 26а, м. Кропивницький, 25032, тел/факс 32-32-76
dnz.vishenka27@ukr.net, код в ЄДРПОУ 32791133

від «09» січня 2023 № 15/01-14

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему
«Еколого-психологічні особливості організації ігрового простору дитини
дошкільного віку» Бондар Оксани Петрівни

Видана аспірантці кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Бондар Оксані Петрівні в тому, що результати дисертаційного дослідження на тему «Еколого-психологічні особливості організації ігрового простору дитини дошкільного віку» впроваджені у роботу дошкільного навчального закладу (ясла-садок) комбінованого типу № 27 «Вишенька».

Запропонований авторкою дослідження інструментарій та програмні заходи з покращення якості організації ігрового простору дитини дошкільного віку були апробовані у нашому закладі дошкільної освіти у 2021-2022 навчальному році.

Розроблений Бондар О.П. підхід спрямований на організацію ігрового простору дітей дошкільного віку в контексті їхнього особистісного розвитку.

Директор ДНЗ № 27



Вікторія ДРИГА



ВІДДІЛ З ПИТАНЬ ОСВІТИ МОЛОДІ І СПОРТУ ЗОЛОЧІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
 ЗОЛОЧІВСЬКОГО РАЙОНУ ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
**ЗОЛОЧІВСЬКИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
 I-II СТУПЕНІВ «ШКОЛА РАДОСТІ»**
 ЗОЛОЧІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ЗОЛОЧІВСЬКОГО РАЙОНУ
 ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

вул. Павлова академіка, 68, м. Золочів, Львівська обл., 80700, тел: (+380) 677177703
 Ідентифікаційний код: 26413314 E-mail: school_radosti@i.ua

Від 29.12.2022 року № 01-19/63

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження на тему
 «Еколого-психологічні особливості організації ігрового простору дитини
 дошкільного віку»
 Бондар Оксани Петрівни**

Результати дисертаційного дослідження аспірантки кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського Бондар Оксани Петрівни на тему «Еколого-психологічні особливості організації ігрового простору дитини дошкільного віку» у 2021-2022р. були впроваджені в практику роботи структурного підрозділу дошкільної освіти Золочівського ЗЗСО I - II ст. "Школа радості" Золочівської міської ради Золочівського району Львівської області.

Результати дослідження, узагальненні в дисертації, допомогли покращити якість організації ігрового простору дітей дошкільного віку через запровадження у практику діяльності нашого структурного підрозділу дошкільної освіти еколого-психологічного підходу. Запропоновані й впроваджені програмні заходи сприяли всебічному розвитку вихованців.

Директорка



Ярина СУХЕЦЬКА



УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ
МИРГОРОДСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ

МИРГОРОДСЬКА ГІМНАЗІЯ №2 "ГЕЛІКОН"
МИРГОРОДСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ПОЛТАВСЬКОЇ ОБЛАСТІ
вул. Кашинського, 9, м. Миргород, Полтавська область, 37600, тел. (05355) 5-62-04
E-mail: nvk.gelikon@gmail.com, Web: <https://nvggelikon.wixsite.com/gelikon> Код ЄДРПОУ 24392447

16.01.2023 р. №02-21/06

На _____ № _____

Довідка
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Бондар Оксани Петрівни

видана аспірантці кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Бондар Оксані Петрівні в тому, що результати її дисертаційного дослідження на тему «Еколого-психологічні особливості організації ігрового простору дитини дошкільного віку» впроваджені у роботу дошкільної ланки Миргородської гімназії №2 «Гелікон» Миргородської міської ради Полтавської області.

Запропоновані автором дослідження програмні заходи допомогли покращити якість організації ігрового простору дітей дошкільного віку на базі нашого закладу. Запропонований та впроваджений підхід сприяв якісному наповненню особистісного компоненту в структурі організації ігрового простору дітей дошкільного віку. Контент запропонованої програми спрямований на досягнення гармонійності у психічному, фізичному й духовному розвитку дітей дошкільного віку.

Директор гімназії



Дар'я ПОЛТАВСЬКА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

04.01.2023 № 453

на № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «Еколого-психологічні особливості організації ігрового простору дитини
 дошкільного віку»**

Бондар Оксани Петрівни
 у навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету
 імені Михайла Коцюбинського

Протягом 2021-2022 навчального року результати дисертаційного дослідження Бондар О. П. «Еколого-психологічні особливості організації ігрового простору дитини дошкільного віку» впроваджувались при викладанні навчальних дисциплін «Вікова психологія», «Вікова психодіагностика», «Психологія дитячої творчості» на кафедрах психології та соціальної роботи і дошкільної освіти ВДПУ. Запропоновані модулі сприяли поглибленню знань і усвідомленню майбутніми вихователями дошкільних закладів та психологами необхідності і важливості організації ігрового простору дитини дошкільного віку. Предметом впровадження виступили основні результати теоретико-емпіричного дослідження, згідно яких активізація пізнавальної діяльності та особистісний розвиток дитини дошкільного віку значною мірою визначаються рівнем її включеності в ігровий процес, зміст та специфіка якого суттєво залежать від особливостей організації ігрового простору.

Знайомство з особливостями еколого-психологічного підходу в процесі організації ігрового простору дітей дошкільного віку сприяло розумінню здобувачами того, що ігровий простір дитини дошкільного віку є своєрідним узагальненим образом ситуацій, які створюються для прояву самостійних дій дитини, її пізнавальної, практичної й творчої активності; ігровий простір надає можливість дитині дошкільного віку адаптуватися до життя в суспільстві та на належному рівні зрозуміти й засвоїти специфіку суспільної взаємодії.

Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані майбутніми вихователями закладів дошкільної освіти та психологами у процесі їхньої професійної діяльності. Впровадження запропонованого підходу забезпечить гармонійне становлення зростаючої особистості, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення дитини до довкілля.

Ознайомлення здобувачів вищої освіти із матеріалами дисертаційного дослідження сприяло розвитку їхньої мотивації до удосконалення організації ігрового простору дитини дошкільного віку відповідно до принципів екологізації та індивідуалізації.

Проректор з наукової роботи
 Вінницького державного педагогічного університету
 ім. Михайла Коцюбинського, д.пед.н., проф.



Коломієць А. М.



ВІННИЦЬКА МІСЬКА РАДА
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ
КОМУНАЛЬНА УСТАНОВА
**«ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ВІННИЦЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ»
(КУ «ЦПРПП ВМР»)**

вул. Мури, 4, м. Вінниця, 21050, тел. (0432) 67-32-53, e-mail: zprppvmr@galaxy.vn.ua код ЄДРПОУ 43788678

20.02.2023 № 62

На № _____ від _____

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Еколого-психологічні особливості організації ігрового простору дитини
дошкільного віку» Бондар Оксани Петрівни
в практику роботи КУ «Центр професійного розвитку педагогічних
працівників Вінницької міської ради»**

Видана аспірантці кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Бондар Оксані Петрівні в тому, що результати її дисертаційного дослідження на тему «Еколого-психологічні особливості організації ігрового простору дитини дошкільного віку» мають практичну значимість. Результати були впроваджені в практику роботи Центру професійного розвитку педагогічних працівників Вінницької міської ради у 2021-2022 р. шляхом проведення тренінгу для вихователів закладів дошкільної освіти м. Вінниця, спрямованого на еколого-психологічний підхід в організації ігрового простору дитини дошкільного віку.

Запропоновані авторкою практичні кроки щодо покращення якості організації ігрового простору дитини дошкільного віку відповідають освітнім напрямам Базового компоненту дошкільної освіти.

Розроблені в межах дослідження практичні заходи були запропоновані для інтеграції у професійну діяльність вихователів закладів дошкільної освіти м. Вінниці.

Директор



Альона ДІДИК

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Бондар О.П. Психологічні особливості організації домашнього ігрового простору дитини дошкільного віку. *Науковий журнал «Габітус»*. Одеса, 2020. Вип. 15. С. 230-234. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208.2020.15.39>
2. Бондар О.П. Психологічні особливості проектування ігрового простору дитини дошкільного віку. *Вчені записки Таврійського національного університету імені І.В. Вернадського. Серія: Психологія*. Київ, 2020. Том 31 (70) № 4. С. 90-95. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2020.4/13>
3. Бондар О.П. Теоретичні підходи до вивчення феномену гри й ігрового простору дитини. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. Дніпро, 2021. Вип. 3. С. 82-86. DOI: <https://doi.org/10.51547/ppp.dp.ua/2021.3.14>
4. Бондар О.П. Психологічні особливості організації ігрового простору дитини дошкільного віку з використанням українських народних ремесел. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. Львів, 2021. Вип. 10. С. 12-17. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2021.10.2>

Статті у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних

Web of Science Core Collection та/або Scopus

5. **Bondar, O.**, Polishchuk, A., Tymchenko, A., Kulish, I., Zabiaka, I., & Plakhotniuk, G. Ecological and Psychological Features of the Play Space Organization of Students with Using a Computer Technologies. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. 22(3), 525-534. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.3.67> (Web of science)

Наукові праці у періодичних виданнях Європейського Союзу

6. **Bondar, O.** Role and importance of the playing space in psychic development of a pre-school child. *EUREKA: Social and Humanities*, (6, 2020), p.12-17. DOI: <https://doi.org/10.21303/2504-5571.2020.001539>

Навчально-методичне видання

7. Бондар О.П., Паламарчук О.М., Чухрій І.В., Комар Т.О. Навчально-методичний посібник «Роль українських народних ремесел у соціально-психологічній адаптації дітей з інвалідністю». Вінниця, 2021. 102.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Бондар О.П. Психологічний аналіз проблеми якісної організації ігрового простору дитини дошкільного віку. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (16-17 жовтня 2020 р.). Одеса, 2020. С. 17-20.

9. Бондар О.П. Вплив матеріалу ігрового простору на перцептивний розвиток дитини дошкільного віку. *Тенденції розвитку психології та педагогіки*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (5-6 листопада 2021 р.). Київ, 2021. С.94-96.

10. Бондар О.П. Психологічне проектування ігрового простору дітей дошкільного віку в контексті дитиноцентрованого підходу. «*Science, theory and practice*»: IV International Science Conference (October 12 – 15). Tokyo, Japan, 2021. P.376-379.